

ISSN-1409-1534

REVISTA

UMBRAL

Diciembre 1998 San José, Costa Rica



CORRALES

COLEGIO DE LICENCIADOS Y PROFESORES
EN LETRAS, FILOSOFÍA, CIENCIAS Y ARTES

REVISTA UMBRAL

Revista del Colegio de Licenciados y Profesores
en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes

ISSN 1409-1534

COLYPRO

Desamparados de Alajuela
Apartado: 8-4880-1000, San José, Costa Rica
Tels.: (506) 224-1439 / 225-2018 / 234-6803

Diciembre 1998 • Nº 9

Revista semestral de carácter humanista y enciclopédico, de interés para el educador costarricense, de apoyo para la labor educativa. Los textos firmados son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento del colegio.

Producción Gráfica
Impresos Decolores

Impresión litográfica
Impresos Decolores
Tel.: (506) 253-5360

Ilustraciones interiores y de portada:
Alexander Corrales

© Reservados todos los derechos
Hecho el Depósito de Ley

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o sistema, sin la autorización por escrito del autor.

Junta Directiva 1998 - 1999

Dr. Rafael Ángel Pérez Córdoba
Presidente

Lic. José Edgardo Espinoza Obando
Vicepresidente

Lic. Claudio Segura Sánchez
Secretario

Lic. Bernabé Viquez Muñoz
Prosecretario

Br. Rosemary Araya Sancho
Tesorera

Lic. Jorge Luis Leiva Piedra
Fiscal

Lic. Rafael Ángel Oviedo García
Vocal I

Lic. Ramón Lleras Coto
Vocal II

Msc. Rodrigo Morales Matamoros
Vocal III

Consejo Editorial 1998 - 1999

Msc. Olga Quirós Mc Taggart
Presidenta

Lic. Pastor Maita Sanabria
Vicepresidente

Bach. Jorge Eduardo Rodríguez Ruíz
Secretario

Msc. Carlos Eduardo López Valverde
Prosecretario

Indice

4



La educación y el ejercicio profesional desde y más allá de la escuela

13



Consideraciones acerca del proceso Enseñanza - Aprendizaje de la matemática

20



Desarrollo intelectual Multivectorial

Fundamento de la autoevaluación de instituciones educativas como estrategia de supervisión 24

Reflexiones entorno al desarrollo del recurso humano docente; un desafío para la educación superior pública 30

Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad y su acceso a los Servicios Educativos 36

50



La Música africana, ritmo, colorido y sentimiento

Rol del orientador (a) en los equipos interdisciplinarios de las escuelas urbano marginales 61

El servicio al cliente en las Instituciones Educativas

67



La autonomía de la persona y su importancia en la educación 70

EDITORIAL

EL COLYPRO EN LA BÚSQUEDA DE SU ESENCIA

Dr. Rafael Angel Pérez Córdoba
**Presidente del Colegio de Licenciados
 y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes.**

El Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes, nace como Corporación Profesional en 1950, por medio de la Ley Orgánica N° 1231; posteriormente derogada por la Ley 4770 del tres de octubre de 1972. Desde su inicio, los promotores de esta institución tienen aspiraciones y propósitos que se deben consolidar por medio del **COLYPRO**. Aspiraciones y propósitos que en la actualidad son olvidados para muchos colegiados. Por este motivo, aprovechamos la presente edición de nuestra **Revista Umbral** para reflexionar acerca de nuestros objetivos.

En primer término es necesario recordar que el **COLYPRO** no es un gremio, es decir una asociación de derecho privado. Nuestra Corporación es de derecho público, y fue creada por la Asamblea Legislativa con la noble misión de luchar por la "**defensa de los terceros**" en el campo de la educación. Y los terceros son todos los miembros de la sociedad que hacen uso del sistema educativo.

Lo anterior quiere decir, que el Colegio de Licenciados y Profesores debe lidiar, de manera permanente por la calidad de la educación costarricense. Por el derecho que tenemos todos los hijos de esta patria de participar en un proceso educativo con calidad y equidad. Debe combatir nuestro colegio lo que se denomina la "**mala praxis**", en otras palabras, el ejercicio profesional descuidado, carente de ética y alejado de los conocimientos actualizados. Pero la mala praxis no se deriva solamente del profesional docente, también se origina en el empleador; el Ministerio de Educación o las instituciones privadas; donde, en oportunidades no se provee al educador de las condiciones mínimas para el buen ejercicio profesional.

Ante la mala praxis, todos los colegiados debemos ser fiscales. De lo contrario estaremos incumpliendo nuestro juramento. En este campo debemos ser inflexibles, pues de no ser así, nuestra profesión avanza hacia la decadencia y el irrespeto por parte de los ciudadanos, convirtiéndose en un espacio donde las personas inescrupulosas pueden encontrar oportunidades para la corrupción. Si nosotros, educadores por vocación, no luchamos por limpiar el sitio sagrado donde ejercemos nuestra labor diaria, esta noble profesión, día con día avanza hacia el desprestigio.

La anterior es la misión fundamental del Colegio de Licenciados y Profesores. No nos llamemos a engaño en este propósito. Desde luego, la Corporación como tal tiene otros objetivos. Dos de ellos son: la búsqueda de estrategias para mejorar la calidad de la vida de los colegiados, y, el perfeccionamiento profesional.

Como grupo humano, el **COLYPRO** se orienta hacia la creación de mejores condiciones de vida en los campos económicos, sociales y recreativos para sus integrantes. En este sentido la Corporación se visualiza como una gran familia. Una familia integrada que lucha en conjunto para obtener mejoras en las dimensiones citadas. Desde luego esta visión de "familia integrada" es un ideal por el cual luchamos y no una realidad. Uno de los mayores esfuerzos que realizamos en la actualidad está dirigido al logro de ese valor.

El Colegio de Licenciados y Profesores tiene como una de sus mayores preocupaciones el desarrollo profesional de sus colegiados. En esta dirección, se han abierto muchos espacios, tanto por medio de la Comisión de Asuntos Académicos y Profesionales, como por la Coordinación Académica, pero especialmente con la apertura de la Universidad Pedagógica por iniciativa de la Corporación. Se podría decir que en este campo, nuestro Colegio Profesional está a la vanguardia de los servicios, los cuales deben ser mejor utilizados por los colegiados.

Aprovechamos el espacio editorial de nuestra Revista para recordarnos cuál es nuestra misión, y, de esta manera; encontrar los criterios de consenso, que como integrantes de esta familia nos deben unir.

**Texto de la ponencia presentada en el Coloquio Internacional:
“Educación para la vida: educación más allá de la escuela”.
Celebrado el 20 y 21 de octubre de 1998, en Villahermosa,
Tabasco, México.**

La educación y el ejercicio profesional desde y más allá de la escuela

Dr. Didier Ramírez Chacón
Coordinador Académico
Colegio de Licenciados y Profesores

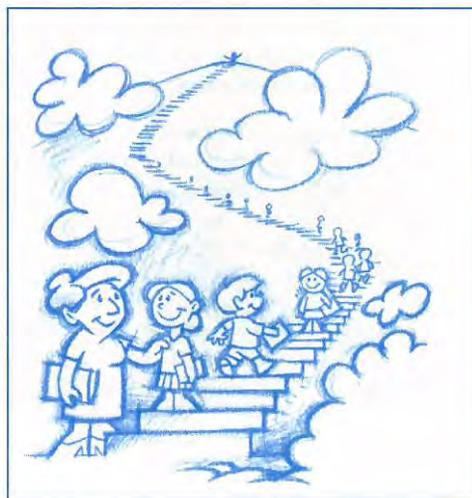
Resumen

La educación y el ejercicio de la profesión docente es lo que constituye el tema que se discute en este ensayo. El trabajo del profesional en educación le obliga a tener orientaciones claras acerca de la naturaleza de la educación que deben recibir los costarricenses, de manera que pueda valorar permanentemente lo que hace, cómo lo hace y verifique en consecuencia, si su acción corresponde a lo que se espera de él. La reflexión finalmente extrae las principales características de la educación costarricense e intenta describir el perfil profesional idóneo para el logro de los objetivos que esta educación persigue.

Este ensayo tiene como propósito hacer una reflexión sobre la posición del trabajador de la educación ante la disyuntiva de consolidarse como sujeto factor de cambio, en afirmante de situaciones o como elemento ornato del sistema. Para el desarrollo de este trabajo, me permito tomar como referencia El Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (COLYPRO), una Institución que reúne a 13.500 colegas y para la cual trabajo actualmente en mi país, Costa Rica. Me permito, además, hacer la advertencia de que lo que enuncie queda bajo mi responsabilidad, pues todo es producto de mi formación, mi experiencia como educador al servicio del sistema educativo costarricense, y como coordinador académico durante estos dos últimos años. Al finalizar mi exposición, espero que todos comprendamos que nuestra opción debe ser un compromiso de trabajar por una educación que vaya más allá del pago que se recibe.

Tomo como punto de referencia al **COLYPRO**, porque considero que mucho de lo que pretendemos allá es

parte de las inquietudes de este coloquio. Así por ejemplo, intentamos regirnos por un CÓDIGO DE ÉTICA (1998 p.35)⁽¹⁾, el cual afirma que quienes integramos el Colegio de Licenciados y Profesores somos: **“profesionales en educación”**, que necesitamos una ética que corra parejo con las funciones educativas, de naturaleza tan delicada y “sui generis”, que estamos destinados a cumplir”. Además, deseo informarles que en Costa Rica, al igual que en otros países - aunque no sé si con los mismos propósitos-, los profesionales se han agrupado por campos afines del saber, bajo el nombre de COLEGIOS, a los cuales el Estado les ha delegado la misión de velar por el **correcto ejercicio de la profesión**. En el caso particular de COLYPRO, se espera



que mantenga una vigilancia activa y permanente, para que quienes trabajamos en la enseñanza media y superior del sistema educativo costarricense, nos comportemos como profesionales; de modo que, si realizáramos una mala praxis con nuestros "clientes"-los alumnos- recibamos las sanciones que establece la ley. Como Uds. comprenderán esta vigilancia sólo es posible si hay claridad y consenso entre sus miembros acerca de lo que significa "mala praxis" en contraposición de una "buena praxis".

Entonces se puede pensar que una buena praxis es la que de por sí tiene **consecuencias educativas** en el sentido de que contribuye con el crecimiento y desarrollo humano. Crecimiento, porque permite el desarrollo de la inteligencia, el incremento de la habilidad de la persona para aprender desde la experiencia, y para actuar inteligentemente hasta alcanzar modos de calidad de vida satisfactorios individual, social y culturalmente. En contraposición, una mala praxis es la que tiene consecuencias **no educativas**, en virtud de que las experiencias contribuyen a producir efectos irrelevantes, cotidianos, de costumbre, de un simple existir y, por tanto, una calidad de vida poco o nada significativa para el crecimiento de la persona. Más aún, una buena praxis es contraria a aquellas experiencias curriculares, que contribuyen a abrir espacios propiciadores de la pérdida de oportunidades para el desarrollo hu-

mano y el mejoramiento de la calidad de vida. Estos son casos como la generación de fobias, mitos o "formas menguantes del ser" conducentes a convertir a las personas en seres incompetentes, disconformes y marginados. En consecuencia, se puede pensar que hacemos buena praxis cuando, estamos educando, mediante el ejercicio de nuestra profesión. Dentro de este breve marco de referencia, me corres-

Entonces se puede pensar que una buena praxis es la que tiene consecuencias educativas en el sentido de que contribuye con el crecimiento y desarrollo humano.

ponde seguidamente y al estilo del viejo paradigma que orienta al investigador social, aclarar los términos que determinan el problema. Esto es, la educación y la profesionalidad en educación. Es de suponer entonces la existencia de orientaciones claras acerca de la naturaleza de la educación que deben recibir, en nuestro caso, los costarricenses, en el de ustedes, los tabasqueños, de manera que el educador

pueda valorar, permanentemente, lo que hace y cómo lo hace, y verifique si eso responde a lo que se espera de él. Sólo así, estaríamos en condiciones de saber si su desempeño corresponde con buena praxis o lo que en este coloquio es llamado factor de cambio, o bien, por el contrario, él está siendo un obstáculo.

Les planteo, desde la perspectiva documental, lo que se piensa en Costa Rica acerca de la educación de los costarricenses, para lo cual hago referencia a cuatro fuentes: la Constitución de Costa Rica⁽²⁾, la Ley Fundamental de Educación de 1957⁽³⁾, la UNESCO⁽⁴⁾, y la Política Educativa hacia el Siglo XXI⁽⁵⁾. La primera fuente citada nos señala dos aspectos bien interesantes: uno es cómo debe organizarse la educación para que sea impartida y la otra, nos dice el monto porcentual que debe tomarse del presupuesto nacional para su financiamiento (Constitución Política, art. 77). La segunda fuente, nos establece quién tiene derecho a la educación en Costa Rica y lo que se espera lograr de quien participe en el proceso educativo, (Ley Fundamental de educación, art. 1, art. 2). Además, el Consejo Superior de Educación establece que será el ente responsable de regular la organización y ejecución de los planes y programas a través de los cuales se adquieran los logros planteados. Una tercera fuente es la UNESCO. De ella destaco, el documento "**Los cuatro pilares de la educación**" el cual propone una educación pa-

ra que la persona aprenda a lo largo de su vida a: conocer, ser, hacer y convivir, (La UNESCO, 1996. La educación Encierra un Tesoro). Finalmente, tenemos como fuente el documento **la Educación nacional como política de Estado hacia el siglo XXI**, el cual visualiza al costarricense como persona, ciudadano, productor, actor social y comunicador capaz de "leer y escribirse con el mundo de manera inteligente".

Creo que Eisner (1985)⁽⁶⁾ ya recogía parte de lo que podría ser el común denominador del tipo de educación a la que se aspira documentalmente en Costa Rica. La educación y las estrategias de enseñanza, nos dice, deberían orientarse a maximizar el desarrollo de los procesos cognoscitivos, afectivos y morales de estudiante. Por esto, la escuela deberá ser el espacio donde se aprende cómo aprender y el lugar donde se provee a los actores de un proceso educativo con oportunidades para usar, fortalecer, y desarrollar la variedad de facultades intelectuales que ellos poseen. Entre otras, se señalan las habilidades para percibir, observar, recordar, especular, localizar y resolver problemas. Y siguiendo a Berman, (1968)⁽⁷⁾, agrego, la habilidad para comunicarse, amar, tomar decisiones, conocer, organizar, crear y valorar éticamente hablando.

Una educación cuyas metas sean el desarrollo de las habilidades arriba mencionadas, es una educación que estará crean-

do un hombre y una sociedad muy propio de esto que hoy están llamando (Proyecto Estado de la Nación, 1997)⁽⁸⁾ **desarrollo humano sostenible, DHS.**

Sólo por un momento visualicemos algunas de las características de esta persona descritas por Berman las que de algún modo están contempladas en el proyecto de ley presentado a nuestra Asamblea Legislativa el año pasado (LEY DE FUNDAMENTOS Y GARANTÍAS PARA EL DESARROLLO Y MEJORAMIENTO CONTINUO DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL).⁽⁹⁾

- *Está en proceso permanente de estar siendo, de estar en desarrollo, en crecimiento.*
- *Utiliza un amplio rango de habilidades intelectuales como las de comparar, analizar, elaborar y evaluar alternativas para tomar decisiones y resolver problemas.*
- *Es curiosa e investigadora. Por tanto, nuevos puntos de vista afloran constantemente tanto como nuevas formas de organización, de sueños y esperanzas.*
- *Vive una trascendencia espacial muy particular. Esto es, en un mundo donde cada día se acortan más y más las distancias y hay necesidad de una búsqueda de una calidad de vida mejor a partir de la apertura de mayores oportunidades de relacionarse y compartir espacios con otras culturas.*
- *Conoce y usa intencionalmente el tiempo. Toma conciencia de que cada minuto de la vida es único e irrepetible y, por lo tanto, se carece de medios para recrearlo. Sólo una plena conciencia del tiempo, hace que se percate de lo breve que es el momento que vivimos en este mundo y de que no hay tiempo para la infelicidad, el desinterés, el aburrimiento. Podrá además, darse cuenta que una tarea toma menos tiempo cuando resulta interesante y productiva.*
- *Distingue y opta por aprender a amar y buscar formas más efectivas de comunicarse. Sabe que amar, contrario a odiar, es una condición necesaria para la comunicación y la convivencia con ella misma, con la otra y con la naturaleza.*

Interesa destacar que el aprendizaje de estas habilidades ciertamente conduce a un desarrollo humano sostenible; asimismo, que si bien este aprendizaje no se logra perfectamente hablando al término de la conclusión de la vida escolar - aunque debería lograrse mucho de ello en grado satisfactorio-, sí es para constituir una base sólida del proceso de formación humana; y, consecuentemente, reto permanente de perfeccionamiento durante el tiempo que nos reste de vida.

Interesa asimismo, insistir en que no se percibe ni en la historia ni en la cultura moderna una educación que vaya más allá de la escuela sin la participación a priori de ésta. A pesar de quienes se han opuesto, la persona debe pasar por la escuela, y ojalá por toda la escuela si es para lograr, al menos, el fundamento del desarrollo de todas las facultades mencionadas.

Recordemos que a la escuela corresponde aquella etapa de la vida propia para el disfrute, el juego, el gozo, la aventura y el sueño. Es la del menor de edad, del niño y del adolescente; es la etapa que antecede a la del adulto, del ciudadano, del que trabaja, del que

tiene obligaciones. Corresponde al período de la existencia humana considerado por la pedagogía como el momento propicio psicológica y socialmente, para insertarse en un proceso educativo. Es además un significativo período, pues a él corresponden 15 ó 20 años de los que le toque vivir a cada quien. En América Latina, significa entre una cuarta o una tercera parte de la esperanza de vida del latinoamericano.

Existe entonces suficiente conciencia de que a la escuela no le corresponde la responsabilidad de ofrecerle al Estado y a la sociedad una persona educada. Ni ayer, ni hoy ni mañana esto es posible. Ayer porque no se dio; hoy, porque no es posible transmitir los conocimientos que la humanidad acumula, ni mañana por la velocidad con que se producen; a pesar de las facilidades para transmitirlos. Menos aún, es posible responsabilizar a la escuela por no lograr el alcance del desarrollo de la inteligencia humana.

Tampoco debería corresponderle a la escuela la responsabilidad de continuar siendo conocida y valorada mediante estereotipos tradicionales que lejos de explicarla y justificarla, más bien la niegan por intereses quizá ideológicos. Me refiero a valorarla con términos como rendimiento académico, deserción escolar, matrícula inicial y final, educación de adultos, alfabetización - analfabetismo, educación abier-

ta, educación popular y otros nombres que representan estilos del discurso mediante los cuales se justifica la negación de oportunidades de educación en los momentos, en los espacios y en las condiciones oportunas. La escuela no es responsable de haberse mantenido cerrada por siempre para un sector poblacional conocido muchas veces como rural, urbano marginal, o de las barriadas. Son sectores conformados por los pobrecitos para asuntos como la educación, y la salud y otros servicios, pero altamente reconocidos para otros sectores, como la economía, donde son tomados en cuenta para explicar el deshumano término de "ingreso per cápita".

Me pregunto, si no habrá necesidad urgente de buscar otras variables, enfoques o procesos diferentes a los comúnmente usados que expliquen la realidad y sean opciones o factores de cambio. Se me ocurre pensar en procesos educativos que sigan procedimientos semejantes a los que se siguen en salud. En Costa Rica, las enfermedades infectocontagiosas como el dengue se combaten no solamente atendiendo al infectado sino básicamente erradicando su causa, el mosquito; el proceso es de más bajo costo y de más alto beneficio.

Por qué no pensar, análogamente, en resemantizar la escuela y lo que en ella ocurre; quizá, sea necesario y aún estemos a tiem-

po de valorar eso que la escuela entrega hoy a los que tienen oportunidad de disfrutarla; quizá, descubramos que **una educación desde y más allá de la escuela** resulta ser menos extemporánea que si la pensáramos sólo fuera de la escuela; de modo que al igual que en salud donde hay menos dengue porque cada día hay menos mosquitos, haya menos educación extra escuela porque hay menos

Recordemos que a la escuela corresponde aquella etapa de la vida propia para el disfrute, el juego, el gozo, la aventura y el sueño.

población que atender. Al igual que al enfermo, esa medicina hoy conocida como educación **más allá de la escuela** dirigida a los "des-educados" vestida de ropajes con nombres como los señalados es ciertamente necesaria; pero, siento y me parece injusto no haberlo vacunado a tiempo. Dicho en palabras de Malavassi (1998, p14/A)⁹⁾: "Cada cosa a su tiempo. Y el tiempo perdido hasta los santos lo llo-ran. Solución? Insistir en esta verdades hasta que se entiendan y se atiendan. Pero no poner remedios donde no está el daño".

En consecuencia, de la escuela debería esperarse que entregue las herramientas -con grado significativo de filo-teóricas y prácticas- para continuar exitosamente el camino después de dejarla a ella.

Hay que responsabilizar a la escuela para que sea como dice Goleman (1995, p321)⁽¹⁰⁾: “un ámbito donde se pueda ofrecer lecciones de vida que no se podrían recibir en ninguna otra parte” ni en ningún otro tiempo.

Para entendernos mejor, el punto es que la vida como la educación son parte de la escuela pero no terminan con ella. En consecuencia, de la escuela debería esperarse que entregue las herramientas - con grado significativo de filo- teóricas y prácticas- para continuar exitosamente el camino después de dejarla a ella; asimismo, debería esperarse que entregue una persona

cargada de voluntad inquebrantable de mantenerse al día, y de continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Por esto, la escuela es el insustituible principio del proceso educativo por el cual deberíamos pasar todas las personas por encima de discursos ideológicos de naturaleza cultural, social, religioso, político o económico. La razón es muy sencilla y apelo a la sabiduría popular⁽¹¹⁾ para formularla:

*Se vive solamente un vez, hay que aprender a querer y a vivir
Hay que aprender que la vida se aleja y nos deja...*

No quiero arrepentirme después, de lo que pudo haber sido y no fue.

No quiero extenderme sobre la variable educación, porque quiero tocar la otra, la profesionalidad del educador. Permítanme, presentar dos asunciones. Una es que la calidad de la educación depende de la calidad profesional de quien la ejerza. Y la

otra, de Schubert (1986)⁽¹²⁾ quien dice: La interpretación que el docente da al contenido y el ambiente en que desarrolla la enseñanza constituye el verdadero curriculum que el estudiante actualmente vivencia. Ambas, recogen a manera de síntesis la relación entre educación y profesional en educación. Si aceptáramos la primera afirmación como verdadera, entonces es válido preguntarse ¿Quién es un buen profesional, cómo formarlo, y cómo darle continuidad permanente a sus cualidades para que siempre estén presentes mientras ejerza? Desde la afirmación de Schubert, deduzco, primero, que el propio educador necesita ser re-educado para que su interpretación del acto educativo no corra paralelo con su práctica profesional en los casos en que esta niegue aquel; y segundo, deduzco que de las características del ambiente de clase que el docente establezca va a depender el modo cómo el estudiante aborde su vida presente y futura, así cómo la edifique y la recree.

El docente además, sigue siendo considerado hoy tan importante como ayer y no se vislumbra la posibilidad de percibirlo innecesario para el sistema aún con la introducción tecnoelectrónica en el aula. No obstante, se cuestiona si su formación y su práctica resultan ser profesionales y si responde a lo que de él se espera. Particularmente he encontrado que dentro de nuestro gremio se distinguen dos tipos de trabajadores de la educación: los que estudian o estudiaron y trabajan para TENER más y mejores incentivos económicos y los otros, los que lo hicieron para SER más y mejores profesionales. Es muy posible que haya también algunos que reúnan características de ambas categorías a estos hay que encontrar-

los, agruparlos y trabajar con ellos.

Quienes estudiaron y trabajan para tener más, por lo general, ingresan al servicio educativo antes, durante o después de haber cursado estudios superiores y de haber obtenido un grado académico universitario, en tanto que, mientras trabajan, siguen estudiando para la obtención de los grados académicos más altos posibles -bachiller, licenciado, máster y doctor sucesivamente-. Desconozco el caso de México, en particular el del Estado de Tabasco y en general el de América Latina, pero en Costa Rica es interesante observar el crecimiento del número de trabajadores de la educación que cada día obtienen un título más alto en este campo. ¿Por qué razón? Déjenme especular. Una es que el empleador principal es el Ministerio de Educación Pública (MEP) y éste paga y otorga puestos en concordancia con el título que tengamos. En consecuencia, a mayor título mayor oportunidad de mejor puesto y salario y viceversa. Esto porque el criterio de eficiencia profesional que utiliza el MEP para contratar funcionarios se fundamenta esencialmente en los estudios que éstos tengan. Otra razón es de estatus social a nivel nacional e internacional. No es lo mismo presentarse con el bocadillo de licenciado que con el de doctor. Como decimos los ticos, es más pura vida o más caché uno que otro. Quizá por estas razones, es que en nuestro país la educación superior se ha visto como em-

presa de alta rentabilidad -o lo que es lo mismo: la educación es vista como un negocio- y han proliferado las universidades privadas con sucursales en todo el país. Estas venden y ofrecen carreras en educación a diestra y siniestra lo que abre espacios para crecer en títulos. Como resultados de este fenómeno tenemos mayor cantidad de colegas con mejores puestos, salarios y estatus. Es probable que en el discurso nacional e internacional se inscriba esto como indicador del estado de la educación. Es probable también que esta carrera hacia la titulación sea usada por organismos gubernamentales para la búsqueda y justificación de préstamos con financieras, fundaciones y organismos internacionales con el propósito de desarrollar proyectos y programas de capacitación y actualización para cubrir aquellos casos cuya lectura indique que el gremio o parte de él adolece de formación, actualización, capacitación o titulación.

¿Qué subyace desde esta perspectiva y esfuerzo?, es la convicción de que a mayor preparación del docente haya mayor calidad de educación. Esto parece obvio y de sentido común. No obstante, lo que sí es cierto es que la persona sabe más, es un hábil lector de texto y de contexto y hasta es posible que llegue a formar parte de una minoría comunitaria de académicos que comprenden y explican el fenómeno educativo. Sólo que la comprensión, explicación, incluso la credibilidad no trascien-

de su esfera. En consecuencia, pareciera que existe un divorcio de pensamiento y acción entre los que dicen qué es la educación y los que hacen educación. La resultante operativa de sus trabajos es de grandes contradicciones entre la teoría y la práctica; entre lo que se planifica, administra, y lo que se enseña y se evalúa. Déjenme contarles que en nuestra cultura es muy común que ante la magnitud del problema y la impotencia por resolverlo, la sabiduría del pueblo lo transforma en ironía, y en chiste -en antivalores- para manifestarse. Así se hicieron famosas y populares frases como: "Estamos pura vida. ¡Porta a mí! ¿Cuánto tienes de trabajar? de trabajar no recuerdo; de ganar 5 años".

A este grupo de los que estudian para tener más, pertenecen también aquellos que trabajan en tres lugares diferentes y en al menos dos de ellos simultáneamente. Se incapacitan por enfermedad sin estar enfermos, van a huelga sin tener razón. En clase practican la violencia simbólica. Es decir, usa la jerga de su especialidad casi que con el propósito de que el estudiante no le entienda. Además, sienten gozo y tienen gran habilidad para hacer de cada una de sus clases el espacio y momento para producir infelicidad. Son los que saben mientras los demás son los ignorantes. Son promotores incansables de la deserción escolar, del aborrecimiento a la escuela, de propiciar el academicismo improductivo y agentes de consoli-

dación de sistemas enajenantes; sustitutos virtuales del soldado. Por lo general son conservadores, tienen pánico al reto y al riesgo y les sienta bien el adagio de más vale lo viejo conocido que lo nuevo por conocer.

En aras de que no se malinterprete lo dicho, quiero dejar claro que la caracterización descrita no es producto de la mala intención individual o social. Es más bien el estar inserto y ser parte de una cultura donde la adquisición del conocimiento es visto como credenciales para comprar oportunidades, poder y estatus.

Hablemos ahora del docente que estudia para ser más profesional en educación, de aquel que hace de su trabajo una buena praxis educativa; una congruencia entre la teoría y la práctica profesional. Me refiero al docente cuyo sello de presentación básico es la bondad, la justicia, la nobleza, la sensatez, el amor. Es alguien que ha comprendido que la obtención de un título no necesariamente es sinónimo de mejoramiento interior porque ha visto cómo se transgrede la ley moral mientras se ejerce. Es una persona que decide trascender, en primera instancia, el rol de mero instructor. Esto, porque descubre que asumir conductas de instructor es tan fácil que no requiere esfuerzo alguno y que indistintamente qué y cómo el alumno aprenda, o cuál sea su destino es problema del alumno pero nunca de él co-

mo docente. Decide ir más allá del nivel de instructor porque sabe que éste tiene como norma de enseñanza la "ley del embudo: El alumno que pudo, pudo y el que no... no". No quiere ser conocido como instructor porque el prestigio de quienes así son llamados radica en hacer absolutamente infeliz la clase mediante el uso de la violencia simbólica. Esto es, el uso de un escogido repertorio lingüístico que ningún estudiante le entiende. Rechaza ser conocido como instructor porque no desea ser confundido con aquellos que saben que cualquiera sean los resultados de su trabajo, siempre le pagarán a fin de mes y que si otros buscan la relación negativa entre lo que hace y lo que produce; la causa será el estudiante por su pobreza, sus problemas familiares, su situación socioeconómica, su déficit atencional, su ausentismo, su conducta en clase, su desinterés, su salud y otras tantas sonadas y estudiadas variables. Por todo esto no quiere ser de la clase instructor y buscará otra categoría más apropiada a su anhelo de ser más y mejor profesional.

Ahora explora la conveniencia de pertenecer a la categoría de profesor. Quizá en ésta, su vocación y búsqueda de autonomía profesional le resulte más fácil de hallar espacio. Pero tampoco, en esta agrupación encuentra aquellos que rinden culto a la obediencia, al discurso oficial y a los rituales burocráticos, a la unifor-

midad. Descubre, que aquí se tiene el concepto que ser buen profesional significa ser sumiso, rendirle culto al poder de otros y ser mendigo de recetarios pedagógicos. Peor aún, descubre que en Costa Rica, se ha popularizado tanto la palabra profesor que ser llamado con ese nombre no da cabida para saber si el hablante hace referencia al profesional en educación o cualquiera otro sujeto. Hago un paréntesis para contarles que en la jerga del fútbol, profesor es el que entrena un equipo que sale bien o mal librado del juego. El que se lleva la gloria y la paga, el que ahogado en cólera por una decisión arbitral, hace pública las conductas expresadas a través de lenguajes articulados y corporales- más antieducativas no sólo para los que están cerca sino para los miles que siguen estas escenas a través de los medios. Descubre también que se le llama profesor a un conjunto de charlantes que quizá tiene más credibilidad y mayores ingresos que aquellos que verdaderamente si lo sean pero que justamente porque no quieren ser confundidos prefieren buscar otras nominaciones más acordes a sus anhelos de ser profesional en educación. Por eso, en su deseo de búsqueda de identidad, decide trascender la nominación de profesor. El quiere ser diferente, por eso sigue buscando el grupo apropiado a sus deseos, aquel donde sus integrantes sustenten el poder y la autoridad en el respeto, la admiración y el lideraz-

go. Liderazgo porque sus alumnos ven en él al que les ayuda (UNESCO, 1996) "a encontrar, organizar y manejar conocimientos; les ayuda guiando sus mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose muy firme en cuanto los valores fundamentales que deben regir toda la vida".

Hago entonces referencia a quienes pretenden SER profesionales en educación abrigándose en el nombre educador. Por fin encuentran el espacio adecuado. Saben que es difícil ostentar esta nominación por lo profundo de su significado, pero están dispuestos a ganarse el campo y mostrarse como tales mediante el ejemplo. De esta manera sus actos profesionales se distinguen, como lo dice nuestro código de ética, porque conocen con amplitud y profundidad holgada el campo en el que trabajan. Hacen gala de habilidades y recursos precisos de comunicación al servicio de la clase, tal que las clases son ambientes de encuentros de él con sus alumnos para compartir significados, para aprender a aprender, a conocer, a ser, a convivir, a participar, a querer estar presente. Hacen de su práctica pedagógica un espacio para la contrastación teoría-práctica así que la reflexión y análisis individual y en grupo les permite estar actualizándose y experimentando tanto ellos como sus alumnos, nuevas alternativas de resolución de problemas. Asimismo, encuentra que para pertenecer a él es necesario ser modelo humano por la forma como se relaciona con el medio, sus colegas, su institución, su familia y comunidad.

Además, encuentran que quienes pertenecen a la categoría educador despliegan conductas mediante las cuales demuestran que aman sinceramente -no hipócritamente- lo que hacen, con quienes lo hacen y por lo que lo hacen. Crean formas de participación democrática y hacen del diálogo recurso pedagógico no sólo con sus alumnos sino con sus colegas para ofrecer nuevas formas de reflexión y de acción pedagógica. En síntesis, descu-

Asimismo, pregúntese cuál es el tipo de hombre y sociedad que aspiran inscribir en el siglo XXI, y bajo qué tipo, de discurso lo están comunicando.

bren que quienes son llamados educadores son verdaderos comunicadores que materializan en su encuentro con los otros en el diálogo freireano en toda su plenitud y profundidad.

Finalmente, los así llamados educadores son profesionales en educación que no satisfechos con la identidad de educador, sueñan con llegar a ser maestros. Saben que esto es un ideal, un sueño; pero tienen conciencia que el hombre que no sueña no

puede tener ideales y, por consiguiente no podrá tener metas, ni construir o desarrollar proyectos. Saben, que la profesión y particularmente en educación es un camino en permanente construcción. Por eso, al igual que Gabriela Mistral, pedirán perdón a Cristo porque se les identifique con el nombre de Maestro, nombre que El llevara por la tierra, y al igual que ella dirán día a día la oración que escribió y que todos ustedes conocen.

Compañeras y compañeros colegas del estado de Tabasco, México, díganse todos, bajo un mismo lenguaje, con una misma fe, con un mismo amor, credibilidad y esperanza, quiénes son los profesionales en educación en este territorio, si se les está preparando para SER o para TENER. Asimismo, pregúntense cuál es el tipo de hombre y sociedad que aspiran inscribir en el siglo XXI y bajo qué tipo de discurso lo están comunicando. Entonces y sólo entonces encontrarán la respuesta a qué tipo de educación para y en qué momento de la vida es a la que están aspirando y con qué clase de profesionales desean desarrollar este trabajo. Sí les adelanto que se constituirá en condición necesaria el contar en la escena educativa con al menos trabajadores educadores, comunicadores por excelencia, y con chispazos de Maestro si es para resultados satisfactorios a corto y mediano plazo.

Si los responsables de este Coloquio Internacional de "Educación para la vida: Educación más allá de la escuela" se sometieran a la prueba del optimismo y descubrirían que siempre abrigan esperanzas y que no cederán espacio a brotes de pesimismo, entonces estén seguros que formarán parte del grupo de aquellos a quienes Goleman (ya citado) identifica como seres capaces de encontrar sus propias motivaciones, con autonomía y habilidad suficiente para alcanzar sus metas o modificarlas si se vuelven imposibles, y con creatividad para reducir una tarea monumental en fragmentos más pequeños y manejables.

Referencias

1. Colegio de Licenciados y Profesores, COLYPRO, (1998). Ley Orgánica, Código de Ética Profesional, Reglamento General. San José, Costa Rica. Varitec, S.A.
2. Junta Administrativa de la Imprenta Nacional (1996). Constitución Política de Costa Rica, San José, Costa Rica. Imprenta Nacional.
3. Alfaro Rodríguez Dionisio (1997). Ley fundamental de Educación. San José, Costa Rica. Imprenta Nacional.
4. Delors Jacques, UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. España. Edit. Santillana.
5. Ministerio de Educación Pública, C.R., (1994). Política Educativa hacia el Siglo XXI. Mimeografiado. San José, Costa Rica.
6. Einer, Elliot W. (1986). The Educational Imagination. New York. Macmillan Publishing Co.
7. Berman, M. Lousie. (1968), New Priorities in the curriculum. U.S.A. University of Florida. Edit. Kimball Wiles.
8. Proyecto Estado de la Nación. (1996). Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Informe 3. San José, Costa Rica. Editorama, S.A.
9. Malavassi Vargas, Guillermo. (1998, set.23). Educación de Verdad. Foro de la Nación. La Nación, pág. 14-A, San José, Costa Rica.
10. Goleman Daniel. (1996). La Inteligencia Emocional. México. Litoarte, S.A.
11. Versos de una canción, bolero muy popular en América Latina
12. Shubert, William H. (1986). Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility. New York. Macmillan Publishing Co.

Consideraciones acerca del proceso Enseñanza - Aprendizaje de la matemática

Lic. Alice Ramírez Ramírez
Universidad Nacional

Es difícil trazar las fronteras entre la matemática y otras disciplinas muy próximas a ésta. Sin embargo, es fácil notar que, históricamente la formulación de conceptos y el desarrollo de procedimientos matemáticos, han impulsado el avance de las diversas ciencias y han permitido el desarrollo científico y tecnológico en beneficio de la humanidad. Actualmente estudios tan complejos como el funcionamiento de las neuronas en el cerebro se realizan con base en modelos matemáticos, tal como lo expone **Alejandro B. Engel** en su libro **"Elementos de Biomatemática"**.

"El modelo matemático que más se aproxima al comportamiento real de la neurona, construido analíticamente a partir de datos experimentales obtenidos por Huxley y Hodgins en el axón gigante del calamar, se expresa por medio de un sistema de cuatro ecuaciones diferenciales simultáneas".⁽¹⁾

Lo anterior nos lleva a pensar que el desarrollo científico de un país depende, en buena medida de la cultura matemática que lo sustente. Prueba de lo anterior es que países que han alcanzado avances científicos significativos, han asignado un papel determinante a la enseñanza de la matemática dentro del curriculum escolar.

A pesar de las posibilidades de desarrollo que esta disciplina brinda a la humanidad, su proceso de aprendizaje se convierte, para el educando, en una barrera difícil de superar y por lo tanto no se asume con el "interés" y "felicidad" con que debería asumirse.

Resumen

Es difícil trazar las fronteras entre la matemática y otras disciplinas muy próximas a ésta. Sin embargo, es fácil notar que, históricamente la formulación de conceptos y el desarrollo de procedimientos matemáticos, han impulsado el avance de las diversas ciencias y han permitido el desarrollo científico y tecnológico en beneficio de la humanidad. Actualmente estudios tan complejos como el funcionamiento de las neuronas en el cerebro se realizan con base en modelos matemáticos, tal como lo expone Alejandro B. Engel en su libro "Elementos de Biomatemática".

"El modelo matemático que más se aproxima al comportamiento real de la neurona, construido analíticamente a partir de datos experimentales obtenidos por Huxley y Hodgins en el axón gigante del calamar, se expresa por medio de un sistema de cuatro ecuaciones diferenciales simultáneas".⁽¹⁾

Lo anterior nos lleva a pensar que el desarrollo científico de un país depende, en buena medida de la cultura matemática que lo sustente. Prueba de lo anterior es que países que han alcanzado avances científicos significativos, han asignado un papel determinante a la enseñanza de la matemática dentro del curriculum escolar.

A pesar de las posibilidades de desarrollo que esta disciplina brinda a la humanidad, su proceso de aprendizaje se convierte, para el educando, en una barrera difícil de superar y por lo tanto no se asume con el "interés" y "felicidad" con que debería asumirse.

Son muchas las razones que se argumentan como las posibles causas del fracaso del aprendizaje matemático y muchos los esfuerzos que se han hecho para atacar dichas causas, pero, a las puertas del siglo XXI, el aprendizaje de la matemática sigue siendo un desafío para la mayoría de estudiantes que incursionan en esta disciplina.

Es mi propósito en el presente ensayo, hacer algunas consideraciones que pueden llevarnos a un proceso de reflexión acerca de la necesidad de un cambio en el enfoque metodológico de la enseñanza de la matemática.

Son muchas las razones que se argumentan como las posibles causas del fracaso del aprendizaje matemático y muchos los esfuerzos que se han hecho para atacar dichas causas, pero, a las puertas del siglo XXI, el aprendizaje de la matemática sigue siendo un desafío para la mayoría de estudiantes que incursionan en esta disciplina. Es mi propósito en el presente ensayo, hacer algunas consideraciones que pueden llevarnos a un proceso de reflexión acerca de la necesidad de un cambio en el enfoque metodológico de la enseñanza de la matemática.

1. La enseñanza de la matemática y su relación con el desarrollo histórico.

Históricamente la matemática no se ha desarrollado en forma lineal, más bien, en determinados momentos históricos, aparecen dos o más matemáticos que, en forma simultánea, le dan tratamiento a un mismo problema y llega a resultados equivalente, cada uno en forma independiente. Así puede notarse en la siguiente cita del ensayo: “El despertar de la ciencia contemporánea” de Catherine Goldstein y Jemeny Gray (Revista “El Correo de la UNESCO”, Noviembre, 1989)

“el vínculo entre el cálculo del área y la búsqueda de las tangentes se fue aclarando gradualmente y quedó

sintetizado en los trabajos de Newton y Leibniz. Ambos publicaron muy poco y de manera tardía: cada uno por separado dio respuestas coherentes pero distintas al problema constitutivo del cálculo integral. Ninguno de los procedimientos tuvo una aprobación unánime y los seguidores de uno y otro reivindicarían durante muchos años la superioridad de la metodología empleada por sus respectivos maestros”. (2)

Debido a las necesidades de la época Antigua, los primeros hombres, en los albores de la humanidad, le dieron un enfoque muy práctico a esta disciplina. Se dieron a la tarea de buscar procedimientos que les permitieran hacer mediciones y cálculos como la medición de sus cabañas, la medición de sus terrenos y el contar sus pertenencias.

“El poder determinar cuántas piezas se han cazado o cuántos hombres hay en una tribu, había de conducir necesariamente al uso del número natural, aunque no se tienen pruebas concretas de ello.” (3)

Los antiguos chinos, al igual que otras civilizaciones antiguas, hicieron uso de una matemática muy práctica basada en el cálculo y aunque éste no se basa únicamente en procedimientos empíricos, sí se desarrolla en función de situaciones prácticas. Así presenta, el historiador francés Jean-Claude Martzloff, la matemática a la antigua China.

“Cálculo y manipulación, tales son los ingredientes básicos de una matemática que nunca se sintió limitada por ningún sistema dogmático” (4)



Por otra parte y en contraposición al enfoque práctico de la matemática se desarrolla en la antigua Grecia un conocimiento matemático basado en la razón pura. Los grandes pensadores como Euclides, Arquímedes y Apolonio le dieron un enfoque formativo. El estudio de esta disciplina se hacía, no tanto por satisfacer necesidades inmediatas, sino por cultivar el espíritu y la razón.

Hoy día la matemática, además de su valor formativo y práctico ha tomado un gran valor instrumental. En este sentido es indiscutible el hecho de que los grandes descubrimientos matemáticos han sido la base instrumental que le ha permitido al hombre la explicación de fenómenos naturales de gran trascendencia para la humanidad.

Contrariamente a lo que ha sido el desarrollo histórico de la matemática, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma, se orienta desde una perspectiva lineal, rígida y sistemática. Resultados que históricamente han consumido hasta siglos enteros para su formulación, los educandos los estudian en dos lecciones, sin más herramientas para su aprendizaje que las de su capacidad memorística.

Los educadores consideramos sumamente importante y necesario que el estudio de la matemática se haga con más vehemencia y dedicación por parte de los educandos. Sin embargo, también debemos considerar

Es usual encontrar niños que, dos o tres años después de iniciada la educación normal, muestran gran apatía por la matemática y siendo temor y desmotivación por su estudio y este esquema se repite año con año en los diferentes niveles de escolaridad

que, la construcción o reconstrucción de un concepto matemático requiere de todo un proceso de elaboración mental que demanda tiempo, orientación y recursos. Elementos que en la mayoría de los casos no se le facilitan al estudiante. Esto implica que la metodología empleada por los educadores no favorezca el aprendizaje de esta disciplina en el educando. Al respecto apuntan los especialistas Zayra Méndez y Jenny Oviedo:

“La metodología más generalizada en nuestro medio ambiente para enseñar matemática es la expositiva” y continúan diciendo “este tipo de enseñanza es causa de grandes conflictos y fracasos en la enseñanza de la matemática ya que la mayoría de los alumnos no

pueden seguir el razonamiento adulto y el profesor a su vez, se siente impotente para motivar a sus educandos a aprender matemáticas”.⁽⁵⁾

La cita anterior nos muestra la gran preocupación entre los pedagogos por el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, pues, tradicionalmente, esta disciplina se ha dado como un conocimiento condensado y concentrado en algoritmos y fórmulas que el alumno debe memorizar y repetir mientras dure el proceso de educación formal. Hay una tendencia muy fuerte a uniformar y a tipificar el aprendizaje del educando en cualquier costo, sin importar la actitud que puede adoptar éste hacia esta disciplina. Es usual encontrar niños que, dos o tres años después de iniciada la educación normal, muestran gran apatía por la matemática y sienten temor y desmotivación por su estudio y este esquema se repite año con año en los diferentes niveles de la escolaridad.

Lo anterior nos hace pensar en la necesidad de un cambio metodológico en el cual se tome en cuenta que el estudiante requiere tiempo y orientación por parte del docente para asimilar los conocimientos matemáticos que a la humanidad le han llevado siglos comprender y descubrir. Además es importante tomar en cuenta que el verdadero aprendizaje se da cuando el estudiante logre interiorizar los conceptos y procedimientos matemáticos y aplicarlos en diversas situaciones.

2. Enseñanza de la matemática y su objeto de estudio

Bajo el concepto de la matemática se han agrupado diversos conocimientos y saberes. Galileo concebía como matemática todo lo que fuese creación del hombre. Este criterio tan amplio de la matemática se ha ido delimitando y su objeto de estudio ha adquirido diferentes matices según el momento histórico en el que analice.

En este tránsito de connotaciones, el objeto de estudio de las matemáticas ha sufrido rupturas epistemológicas. Podemos notar que el estudio de la aritmética y la geometría euclídea, ocuparon un lugar preponderante en la época antigua.

En diversos momentos históricos han surgido marcos ideológicos que orientan la investigación matemática hacia objetos de estudios determinados. Hoy, debido al gran interés por la explicación de los infinitos, el análisis, el cálculo diferencial e integral junto con las geometrías no euclídeas, acaparan la atención de los matemáticos.

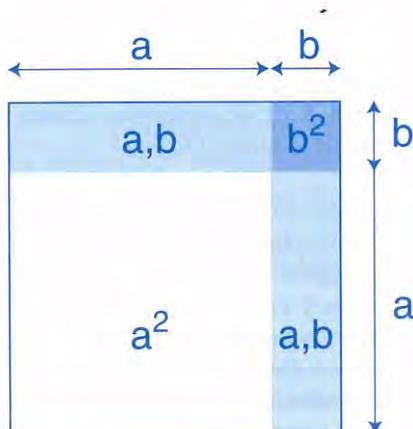
No obstante, la diversidad de matices que ha adoptado el objeto de estudio de la matemática, su característica fundamental es el ser un objeto conceptual, producto de la razón. El conocimiento matemático no obedece a una simple descripción de la naturaleza. La matemática trabaja sobre abstracciones y genera-

lizaciones, y, a partir de éstas, crea modelos conceptuales de gran consistencia y pureza.

“La matemática no es un ciencia real en el mismo sentido que lo son las demás. Sin duda es científica, incluso de una manera ejemplar por su rigor, precisión y certeza, pero indiferente de los real.”⁽⁶⁾

En atención a la dificultad que representa el trabajar con un objeto de estudio no tangible, el docente debe facilitar el proceso de comunicación con el educando para lo cual debe recurrir a representaciones gráficas del modelo en estudio. En este sentido, las figuras geométricas no ofrecen un recurso didáctico importante para que los participantes en el acto educativo, logren un mejor aprendizaje. Como ejemplo podemos ver que, a través de la siguiente figura, el estudiante podrá comprender mejor la siguiente igualdad matemática:

$$(a + b)^2 = A^2 + 2AB + B^2$$



La igualdad expresada por medio de símbolos, números y letras quizá no tenga mucho significado para los estudiantes y probablemente la aprendan de memoria y la utilicen frecuentemente en sus cálculos, sin comprenderla. Sin embargo analizada a la luz de la figura geométrica puede notarse que el cuadrado de área $(a + b)(a + b)$ es equivalente a la suma de los cuadrados de área a^2 y b^2 más el área de los dos rectángulos de área $a \cdot b$.

Del mismo modo, muchos resultados que expresados por medio de fórmulas algebraicas, no tienen mucho significado para el estudiante pueden llegar a ser más significativas si se presentan por medio de figuras o si se comunican a través de la manipulación de objetos concretos.

3. Aspectos por considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática.

Si pretendemos dar una mejor orientación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, debemos considerar aspectos como los que se señalan a continuación:

3.1 La finalidad de la enseñanza de la matemática

La enseñanza de la matemática debe orientarse teniendo en cuenta tres fines específicos:

a) Formativo. Debe fomentar en el estudiante el desarrollo de las estructuras de pensamiento lógico. Cuando se pretende un pen-

samiento reflexivo, creador y sometido a cuestionamientos de validez y veracidad, la matemática es el medio para proporcionarlo. En este sentido es importante dar oportunidad al estudiante para que proponga sus opciones, las valore y fundamente y compruebe la validez o no de las mismas.

b) Instrumental. La matemática como conocimiento puro es importante, pero para el educando cobra mayor sentido cuando logra aplicarlo e integrarlo a las otras ciencias.

c) Práctico. Debe enfocarse como una disciplina útil para resolver problemas cotidianos del hombre.

Estos fines se recogen muy bien en los objetivos generales de la enseñanza de la matemática que se citan en los programas vigentes para el sistema educativo costarricense y el profesor de matemática debe tenerlos presentes en cada una de las lecciones que imparte.

3.2 Priorización en los contenidos por enseñar

Con respecto a lo que debe enseñarse, es claro que está determinado por los programas oficiales que se establecen para tal efecto. Sin embargo, es el docente como administrador principal del currículum debe estar en capacidad de discernir entre lo fundamental de un tema y lo accesorio y complementario del mismo. Dentro de lo fundamental debe tenerse presente que la

La matemática como conocimiento puro es importante, pero para el educando cobra mayor sentido cuando logra aplicarlo e integrarlo a las otras ciencias.

adquisición de conceptos matemáticos es impostergable, lo mismo que el establecimiento de relaciones entre ellos y obtener generalizaciones y abstracciones a partir de situaciones particulares. Un educando habrá aprendido matemática cuando sea capaz de explicar, aplicar y valorar conceptos matemáticos. Si sólo es capaz de repetirlos en las mismas condiciones en las que le fueron suminis-

tradas por el docente, no puede hablar de un verdadero aprendizaje.

3.3 Posibilidades para que el educando construya el conocimiento.

La creatividad es un aspecto a considerar en la enseñanza de la matemática. No puede asumirse que el conocimiento matemático está en los libros y que lo único por hacer es transmitirlo al estudiante como mera información, así es imposible lograr un verdadero aprendizaje. Es necesario que el alumno disponga de tiempo y condiciones para que explote su potencia creador. Es preferible que un estudiante resuelva tres problemas proponiendo sus opciones de solución y sometiéndolas a sus juicios de valor a que resuelva diez por simple imitación.

3.4 La ejercitación de procesos mentales para el aprendizaje de la matemática.

La ejercitación de procesos de aprendizaje como observar, analizar, aplicar, clasificar, crear, demostrar, infe-

rir, operar, medir y valorar entre otros, es de más trascendencia para el alumno que el mismo manejo de contenidos matemáticos. Es importante recalcar que la matemática analizada en su dimensión formativa permite el crecimiento intelectual del estudiante. En esta perspectiva la resolución de problemas en donde se aplique el conocimiento matemático, juega un papel fundamental en la enseñanza de esta disciplina.

Cuando se habla de resolver problemas no pensemos en la clásica forma que se ha adoptado para enseñar a resolverlos y que se ha manejado por mucho tiempo. El presentar al alumno un problema como modelo para que este resuelva diez, veinte o más del mismo tipo, no es conveniente. Con esto lo que podemos lograr es el aprendizaje memorístico de procedimientos sin cuestionamiento alguno. Cuando al alumno se le presenta un problema para resolverlo, es conveniente que él dé su alternativa de solución y la fundamente, puede equivocarse, pero al menos podrá discutir la validez de su propuesta y probar la ineficacia de su respuesta. Esto es más valioso e interesante que el hecho de poner al estudiante a repetir un mismo procedimiento en diez problemas, en los cuales lo único que cambia son los datos.

3.5 La integración de contenidos matemáticos.

El conocimiento matemático es uno y no tiene sentido divorciar la geometría de la aritmética o el

álgebra y viceversa. En la enseñanza de la matemática, para efectos de presentación de contenidos, éstos son campos disciplinarios bien diferenciados, pero metodológicamente conviene, más bien, flexibilizar los límites establecidos entre ellos. Un modelo geométrico sirve muchas veces como explicación de un procedimiento aritmético y lo contrario también es cierto.

Como hecho importante es necesario mencionar que el alumno, paralelamente a la formación de conceptos debe conocer y aprender procedimientos para realizar cálculos.

Dichos procedimientos deben surgir como producto del análisis de las propuestas de los estudiantes. Cuando el educando tiene oportunidad de presentar opciones de solución a una situación particular y de probar, con la orientación del docente, la validez o no de las propuestas, entonces estará en capacidad de adoptar un procedimiento como suyo. No es posible, entonces, que el educador pretenda un verdadero aprendizaje, si se limita a dar sus procedimientos como única opción. En la enseñanza de la matemática el educando debe construir el conocimiento para que le sea parte suya y no sólo memorizar el que le ha sido suministrado, porque pronto podrá olvidarlo.

3.6 Consideraciones metodológicas

En cuanto a los aspectos metodológicos son muchas las posi-

ciones, algunas encontradas, que se discuten como las mejores opciones para la enseñanza de la matemática. En materia educativa no hay un método único, ni existe el mejor método en forma generalizada. Para algunos un método funciona, para otros no. A pesar de esto es importante señalar algunos aspectos que debemos considerar en el proceso de la enseñanza de la matemática.

a) Es conveniente que en el tránsito hacia la adquisición del conocimiento matemático se consideren como un continuo las etapas concreta, semiconcreta y abstracta que Jean Piaget señala claramente en sus escritos. En la etapa concreta debe dársele al alumno la oportunidad de desarrollar su intuición a partir de la manipulación de objetos concretos o a partir de sus experiencias y conocimientos anteriores. Esta manipulación bien orientada es importante para que el educando pueda llegar a descubrir varios conceptos básicos en matemática. El paso por estas etapas se hace necesario, pero el fin último es el lograr un nivel de abstracción y generalización en el educando que le permita conceptualizar los términos matemáticos y establecer relaciones entre estos términos.

Por lo tanto, la etapa concreta es necesaria pero no sufre efecto si sólo se queda a ese nivel. Es necesario además orientar al educando para que, a partir de la manipulación de objetos y representaciones gráficas (etapa semiconcreta) pueda establecer marcos concep-

tuales (etapa abstracta) que le garanticen el aprendizaje de la matemática.

b) El educando debe aprender en forma natural, sintiendo placer por lo que hace. En este sentido el juego como estrategia metodológica es de fundamental importancia. El juego sin embargo, debe responder a objetivos claros, de lo contrario puede convertirse en un activismo sin sentido.

c) La enseñanza de la matemática debe tener como escenario el contexto social, económico, biológico, psicológico y lógico del estudiante. De este modo, los objetivos específicos que se propongan deben responder a las necesidades e intere-

ses del educando. No todas las personas aprenden de la misma forma, por lo tanto, el alumno deben facilitársele, en la medida de las posibilidades, diversas alternativas que le permiten llegar al conocimiento matemático.

Es así que el docente debe posibilitar el aprendizaje del estudiante utilizando diferentes métodos y técnicas. Si cierra el camino de acceso al conocimiento matemático delimitando sólo una vía, algunos podrán seguir ese camino pero muchos no.

Conclusión

Es conveniente que los educadores, técnicos y autoridades del Ministerio de Educación Pública,

tengamos presente que no es tan importante cuánto enseñemos, sino cuánto aprenden los educandos.

El desafío por mejorar el aprendizaje de la matemática es para todos y la respuesta podemos encontrarla conjuntamente. Para los educadores que generalmente luchamos contra muchas adversidades dentro del sistema educativo, el sacrificio es mayor pero, todos: alumnos, padres de familia, docentes y autoridades educativas, debemos contribuir, dentro de nuestras posibilidades, para aminorar las dificultades en la enseñanza de la matemática y ensanchar las posibilidades de su aprendizaje.

Bibliografía

- (1) ENGEL, Alejandro B. *Elementos de Biomatemática*. O.E.A., Washington, D.C., 1978. Pág.30.
- (2) GOLDSTEIN, Catherine y Jemeny, GRAY. *Revista "El correo de la UNESCO"*. Noy.1989. Pág.48.
- (3) GARCÍA, Ramón y otros. *Enciclopedia Metodológica Larousse*. Tomo 5. Ediciones Larousse. México, 3era. edición,1991. Pág.1410.
- (4) NARTZLOFF, JEAN CLAUDE. *Viaje al País de las Matemáticas*. *Revista "Correo de la UNESCO"*. España. Nov. 1989. Pág.28.
- (5) RUIZ Z. Angel. *Ciendica y Tecnología en la Construcción del Futuro*. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", San José, Costa Rica, 1991. Pág.127.
- (6) BLANCHE, Robert. *La Epistemología*. Primera Edición en Lengua Castellana, España, 1973. Pág.64.

Desarrollo intelectual Multivectorial



Licda. Éthel Pazos J.

Las investigaciones de los últimos treinta años, de psicólogos evolutivos como Howard Gardner, codirector del Proyecto Zero en la Escuela Superior de Educación en Harvard, han demostrado que la inteligencia no es única, sino que el hombre desarrolla su capacidad en una pluralidad del intelecto, de al menos siete tipos de inteligencia, tales como: la inteligencia **musical**, como los grandes compositores y concertistas; la **cinético corporal** que consiste en la capacidad para resolver problemas empleando el cuerpo, como los atletas, artesanos, bailarines, cirujanos; la **espacial** que es la capacidad para maniobrar y operar usando un modelo espacial, como los marinos, ingenieros, escultores y pintores; la **interpersonal** que se caracteriza por la capacidad de entender a las otras personas, como los profesores, políticos, líderes religiosos, médicos de cabecera; la **intrapersonal** que es una capaci-

dad correlativa pero orientada hacia formarse un modelo verídico ajustado a uno mismo y ser capaz de usarlo para desenvolverse eficazmente en la vida; además, la **lingüística** y la **lógica-matemática**, tradicionalmente reconocidas como las bases de la capacidad científica.

Por otra parte, se ha establecido que la **inteligencia** constituye un potencial biopsicológico, el **talento** es un signo de potencial biopsicológico precoz; la **prodigiosidad** es una forma extrema de talento; la **creatividad** consiste en la originalidad para introducir productos novedosos; el **genio** es la creatividad proyectada a la universalidad.

Así mismo, Daniel Goleman demuestra con sus investigaciones que todo individuo tiene también otros dos tipos de inteligencia: la racional y la emocional, fundamentalmente diferentes y semi-independientes. La Primera consiste en un conocimiento reflexivo, analítico y hasta permite

meditar antes de una decisión; sin embargo, la segunda constituye un sistema de conocimiento impulsivo y poderoso, a veces ilógico. Ambas inteligencias constituyen facultades que operan como un vector, es decir, son dos fuerzas que a pesar de ir en sentido similar, no son idénticas. Esto explica por qué un estudiante que domina su materia, racionalmente, no logra realizar un examen, debido a que se pone nervioso y se bloquea. O bien, porque un adulto plenamente conciente de que algo que él hace daña su salud, lo continúa haciendo. Dichas situaciones reflejan que la inteligencia emocional interfiere con la inteligencia racional.

Las más recientes investigaciones relativas al funcionamiento del cerebro y el desarrollo mental permiten deducir que, cuando la respuesta de enseñanza-aprendizaje de un individuo no se ajusta a lo esperado de acuerdo con los parámetros establecidos, sino que es parecida o a ve-

ces diferente, se debe a que ésta es el resultado de las fuerzas encontradas en su intelecto, al igual que se comporta un vector en física. De tal forma, que las distintas respuestas al aprendizaje así como las distintas capacidades de individuo corresponden con un Desarrollo Intelectual Multivectorial.

A partir de toda esta gama de posibilidades de desarrollo de la mente del ser humano, no necesariamente academicista, surge el cuestionamiento de si aquellos estudiantes que presentan dificultad para el aprendizaje lógico matemático, pero destacan por mayores habilidades manuales, destrezas, creatividad o aptitudes artísticas, realmente, están en desventaja en relación con quienes tienen mayor facilidad en el ámbito académico. Tal es el caso de los alumnos con Déficit Atencional, cuya característica radica en la dificultad para seguir procedimientos lógicos o para seguir secuencias auditivas o visuales, debido a la constante interrupción en lo que escuchan o leen, siempre, cuando el asunto no ha "atrapado" su interés.

Estas realidades descartan el hecho de que todos los miembros de una sociedad tengan las mismas condiciones y potencialidades, para enfrentar de igual manera las distintas situaciones de la vida; tampoco, es cierto que todos los estudiantes estén en condiciones de asimilar y enfrentar igualmente el riguroso modelo académico, estructurado a partir de un C.I. (coeficiente intelectual) estándar, pues éste ha sido concebido exclusivamente en términos lingüísticos y lógico matemáticos. Por consiguiente, también descartan que tengan menor inteli-

gencia o sean "discapacitados" aquellos estudiantes que tienen características distintas, cuyo estilo y ritmo para aprender son diferentes, no presentan el mismo interés por el currículo uniforme, que nuestro sistema y, además, responden a formas distintas de evaluación. Implica un error, arrastrado por un siglo, la idea de que el individuo que no tenga buen rendimiento académico es porque "no sirve para el estudio".

Esto justifica por qué el niño o adolescente que "no es bueno en lo académico" frecuentemente es excelente en pintura, música, computación, mecánica, ebanistería escultura; o bien tiene dotes de líder, que como paradoja, hasta para enseñar etc. No obstante, enfrenta el problema de que si no sobrevive al modelo académico no tiene forma de desarrollarse en aquello para "lo que sirve". Por eso, quien desee estudiar, perfeccionarse u obtener un certificado de respaldo de un centro que dé fe de su formación específica, dominio y habilidad para su especialidad en arte o una disciplina absolutamente práctica o manual, primero debe aprobar un currículo académico uniforme y unicurricular. Esto se debe a que el sistema está diseñado, al menos en Costa Rica, para continuar estudios universitarios.

En consecuencia, quien no puede superar ese escollo académico tampoco tiene acceso a una institución como el INA, donde el interés por estudiar electricidad, mecánica, ebanistería, etc., se ve frustrado su no cumple el requisito de Certificado de Ter-

Implica un error, arrastrado por un siglo, la idea de que el individuo que no tenga buen rendimiento académico es porque "no sirve para el estudio".

cer Ciclo, o bien, Bachillerato en Enseñanza Media. De igual modo, los estudiantes que ingresan a los colegios Vocacionales, Técnicos y Agropecuarios, cuya finalidad usualmente es aprender un oficio, sin embargo, primero deben aprobar el Bachillerato Académico, los conocimientos de Historia, Gramática, Literatura, etc., poco o nada alteran su talento o habilidad, dirigido a una labor muy pragmática y concreta.

Por esta razón, existe un importante segmento de la población cuyo fracaso académico lo conduce a la frustración e impotencia, y la deserción que conducen a aumentar cada vez más el número de jóvenes sin "saber cómo ganarse la vida"; así se fomentan los "parásito", a pesar de ellos mismos y en muchas ocasiones, los delincuentes, tanto por necesidad de sobrevivir como por entretenimiento. Esa es la historia de los estudiantes denominados con Déficit Atencional, a quienes el sistema casi anula o elimina y, además, son clasificados como "discapacitados intelectuales", en vez de considerar que son sujetos con un "desarrollo multivectorial".

Ante el peligro inminente que vislumbran los padres de familia, obviamente, buscan cualquier solución para que su hijo no sea desprendido del sistema académico. En consecuencia, se ha iniciado una lucha entre aplicación de medicamentos, para lo que no es una enfermedad; tera-

pias para lo que no se resuelve por medio de la psicología, luchas legales contra los maestros y profesores que, como representante del sistema, son los agresores académicos. Finalmente, la última herramienta, que parece haberse encontrado, es la Adecuación Curricular, puesto que ha sido diseñada para facilitar el aprendizaje de los discapacitados y si les ha permitido permanecer dentro del sistema educativo, sea por consideración o por mayor ayuda, también le puede permitir sobrevivir a los etiquetados como "menos inteligentes" o alumnos problema.

En consecuencia, se ha iniciado una lucha entre aplicación de medicamentos, para lo que no es una enfermedad; terapias para lo que no se resuelve por medio de la psicología, luchas legales contra los maestros y profesores que, como representante del sistema, son los agresores académicos.

La tendencia natural a sobreproteger al sordo al ciego, al inválido, es la causa de que se sobreproteja también al alumno con Déficit de Atención, puesto que ha sido tipificado como un discapacitado, que le implica más trabajo y mayor esfuerzo; asimismo, que los padres les tengan lástima y los protejan en extremo. Por eso, se cae en el exceso de tolerancia de actitudes evasivas; se fomenta la irresponsabilidad con el incumplimiento de tareas y trabajos y se busca el facilismo con una disminución de la calidad académica y la cantidad de contenidos por evaluar.

Esta actitud de los padres, lejos de ayudar a los niños y adolescentes, los perjudica pues los maestros que se ven acosados e impotentes, ante la falta de capacitación del MEP y de herramientas necesarias para cumplir con las expectativas de las ficticias Adecuaciones Curriculares.

Cuando el padre y el maestro confluyen en el conocimiento y se reconoce que no todas las personas sirven para lo mismo, no tienen los mismos intereses ni deben responder a un mismo patrón académico, de acuerdo con su talento y habilidades, entonces hacen un esfuerzo mayor juntos, para que el estudiante sobreviva en el sistema con el propósito de que luego continúe el rumbo que su tipo de inteligencia determine.

Las Adecuaciones, establecidas para los discapacitados, no fun-

cionan para los "no discapacitados", de allí que los docentes estén desconcertados. De manera que se está frente a un error de concepción en cuanto a la menor capacidad del famoso estudiante problema y todo gira alrededor del desconocimiento que se tiene del individuo, a sus potencialidades, sus múltiples inteligencias.

La única manera real de coadyuvar en el aprendizaje de un niño o adolescente que presenta dificultad en un sistema académico consiste en primer lugar en reconocer que se está frente a un individuo con otro tipo de inteligencia, talento o creatividad, que requeriría otro sistema para su formación. No obstante, dadas las limitaciones del sistema educativo éste se ve compelido a sobrevivir, a pesar de su Desarrollo Multivectorial. Ante esta situación las únicas herramientas realmente prácticas son: estudiar junto con el joven, día con día, de manera práctica, evitando la memorización de aspectos conceptuales no aplicables; mantener un **seguimiento**

diario respecto de sus obligaciones escolares (tareas, trabajos, pruebas, etc.); **supervisar diariamente** el desarrollo de sus actividades escolares y el grado de avance; mantener una **disciplina absoluta**, donde haya reglas de juego previamente establecidas para el estudio y se cumplan las advertencias; se tengan **hábitos de estudio** bien definidos, al igual que los límites para actuar y manejar el tiempo y las prioridades. Finalmente, es necesario llevar un **control** relativo a la actividad y respuesta del estudiante, en el centro de estudio, es decir, mantener una coordinación semanal con el maestro u orientador. Todo esto implica que donde comienza la Adecuación es en el hogar, una vez garantizada ésta, no cabe duda que cualquier docente estará en disposición de colaborar. La sobreprotección, libertad, alcahuetería y evasión de responsabilidad perjudican al hijo, quien no tiene **Discapacidad Intelectual** sino **Desarrollo Intelectual Multivectorial** y, como tal, hay que ayudarlo a insertarse en el sistema mientras llega el momento de desarrollar su potencial.

Bibliografía:

- (1) Gardner Howard, *Inteligencias Múltiples*, Edit. Paidós, 1996.
- (2) Goleman Daniel, *Inteligencia Emocional*, Edit. Bantam Books, 1997.
- (3) Martin & Boeck, *Qué es inteligencia emocional*, Edit. EDAF, 1997.

Fundamento de la autoevaluación de instituciones educativas como estrategia de supervisión

Marvin Loría Masís

Resumen

Las ideas recogidas en este documento pretenden servir de tema de discusión entre el personal que tiene a cargo tareas de supervisión educativas.

Parte de dos hechos importantes:

1. Buscamos una mejora en la calidad de la educación que reduzca o elimine el bajo rendimiento y la deserción en las instituciones educativas, principalmente de secundaria. Dejándonos ver que a las próximas generaciones les heredaremos un país de incapaces y mediocres sino logramos un cambio significativo.

2. El esfuerzo de cambio positivo no resulta suficiente de modo unidireccional y descendente, debe darse desde todas direcciones con una misma finalidad. Esto requiere potenciar las capacidades e iniciativas de cada centro en su comunidad y una estrategia para ello puede resultar de la autoevaluación institucional.

Seguidamente se presentan algunas ideas en ese sentido y se describen en forma general los fundamentos de dos experiencias.

I. Una visión general del problema

La historia de la educación en general, y la de la educación en Costa Rica en particular, se escribe con una sucesión

de: reformas, planes, programas, proyectos experiencias y otros cambios que intentaron resolver uno o varios problemas de la educación.

Si se revisa cada uno de esos intentos, es posible que concluyamos que ninguno resolvió totalmente el problema que se propuso, pero que de algún modo ayudó a resolver o a descubrir otros problemas que no se habían planteado o que se ignoraban.

Esa situación es la que ha llevado a algunos a afirmar que los problemas de la educación no tienen solución dado que si resuelve uno de ellos, la solución aplicada produce nuevos problemas y que eso se hace para garantizar el empleo de los especialistas en esos campos.

La situación descrita permite también afirmar que la frase del Dr. Constantino Láscaris: "El pecado mayor de la vida pública costarricense es que cada generación le deja el verdadero gran problema del país a la otra" (1983, p. 260),⁽⁶⁾ no resulta totalmente aplicable a este caso, pues de al-

gún modo se ha intentado darle solución y atender el problema en una realidad dinámica y cada vez más compleja.

El hecho de que esa realidad social, política y económica; sobre la que actuamos, sea cada vez más compleja, debe llevarnos también a revisar posiciones reduccionistas, a favor o en contra del estado actual de la educación; como pensar que "...la crisis general es consecuencia de la crisis educativa y no lo contrario..." (1997, p. 14A).⁽⁸⁾

Uno de los problemas o temas de trabajo e investigación en la búsqueda de soluciones, es el de la actuación del personal que trabaja en educación. Que resulta un aspecto particular de la supervisión educativa. Ante este o cualquiera otro que se aborde, debe necesariamente recordarse que siempre resultó ser el extremo del hilo que conduce al ovillo. Es decir, cualquier elemento principal de investigación o trabajo, se constituirá en el eje de los aspectos o variables restantes de la realidad educativa sobre la que queremos actuar.

Ahora bien, cuando hablamos del personal que trabaja en educación, surge generalmente un dicotomía,

dualidad o polarización que unos luchan por mantener y otros por reducir y a lo que José Manuel Vallecillo se refiere como:

“Ese camino que separa a los dirigentes y administradores del sistema, del sitio en donde debe realizarse su tarea fundamental - la de estimular, orientar y tomarle el pulso al proceso educativo, se vuelve a veces, por culpa nuestra, largo tedioso e improductivo”. (1991, p. 53).⁽³⁾

Esta división entre dirigentes, administradores y personal que ejecuta, que aplica y desarrolla el currículum, es decir la que hace posible la educación, el maestro. Nos lleva a replantearnos algunos problemas que no han sido ni serán resueltos nunca, pero que la dinámica de la realidad y sobre todo del ser humano nos obliga a afrontar permanentemente: la libertad y la iniciativa en la actuación de los educadores.

En principio, la libertad y la iniciativa deberían ser factores directamente proporcionales en los que la iniciativa podría ser la variable dependiente. Dicho de otro modo, podría pensarse que a medida que una persona tenga mayor libertad de acción tendrá mayor iniciativa para actuar y para resolver. No obstante la realidad no refleja siempre ese esquema. “A veces encontramos personas que se conducen como si lo que no les ha sido expresamente mandado estuviera prohi-

bido. De esa manera reducen el ámbito de su libertad”. (1997, p. 47-A).⁽⁵⁾

Tampoco la limitación de libertad resulta siempre una buena excusa par no actuar. No importa cuán reducida sea la libertad y exigentes los controles, siempre queda lugar para el ejercicio de la decisión propia. Como el caso del preso que decía que le podían obligar a acostarse a determinada hora pero él se dormiría cuando quisiera (1997, p. 47 A).⁽⁵⁾

La disyuntiva anterior nos enfrenta a la vieja posición de las teorías “equis” y “ye”. En las cuales las concepciones contrarias de hombre: uno capaz, dinámico y emprendedor frente a otra que lo concibe torpe, perezoso y necesitado de un mando superior que le oriente e instruya.

Esta confrontación de libertad e iniciativa, de concepciones y actuaciones humanas contrarias, no son el problema sino el objeto sobre el cual, precisamente la



educación, debe actuar y resulta de carácter permanente, justamente porque siempre existirán nuevos niños, jóvenes y adultos que educar, aunque esos jóvenes y adultos estén ocupados en trabajo de educación.

El párrafo anterior contiene el componente formativo o de asesoramiento de la supervisión. El principio de la educación permanente se rescata en la supervisión educativa y dispone a un equipo de maestros (asesores y asesorados) que interactúan enfrentado situaciones nuevas o conocidas, en las que aprenden o reconstruyen conceptos y procedimientos; conocidos por unos, por otros o por ninguno. Este es un nuevo concepto de la acción de supervisar.

El ser humano no es un producto industrial normalizado, no resulta una materia prima inanimada. Ya lo planteó así Aldous Huxley en su novela “Un mundo feliz”. Como tal, tanto los procedimientos, métodos y técnicas de la educación y la supervisión deben ser flexibles. Es decir, deben poder cambiarse, ajustarse a circunstancias y personas distintas, pero con el logro de los mismos fines. Los fines de la educación costarricense.

II. Control y asesoramiento

En torno a la supervisión educativa encontraremos diferentes conceptos y composiciones. Interesa por ahora referirnos, aunque brevemente, a la supervisión educativa y tres de sus fun-

ciones: el control, el asesoramiento y la evaluación, esta última de modo especial en el próximo apartado.

La palabra supervisión significa "mirar sobre" y aunque su práctica y concepto hayan cambiado en diferentes fases, dándole un matiz de trabajo conjunto y horizontalidad, la verdad es que la naturaleza misma de sus funciones y la estructura en la que se inscribe marcan una posición de superioridad y de autoridad que resulta imposible desconocer o ignorar.

Debe tenerse claro que el supervisor o asesor supervisor, por su perfil profesional y por el cargo mismo, resultará siempre; un agente externo, una autoridad formal, una autoridad profesional y un agente fiscalizador ante el cual el educador rinde cuentas, da información y ofrece explicaciones.

Se centra aquí la acción sobre el educador y es que de algún modo, al igual que el rendimiento institucional o del sistema tiende a mirarse por los resultados de los estudiantes, los indicadores de la supervisión tienden a centrarse en los educadores y directores de instituciones. Tal vez porque son estos los que pueden proveer en mejor forma de información documentada para una visita de supervisión relativamente corta.

En este marco se afirma que, de forma tácita o explícita, la acción de supervisar conlleva una orden y una obediencia. Aunque

en la práctica se de una comedia y en el pensamiento del supervisor exista un "ordene lo que quiera que yo haré lo que me de la gana".

Las funciones de control y asesoramiento tienen polaridades opuestas, mirándolas en los planos jerárquicos en que se originan, pero ambos estarán siempre referidas a los niveles superiores.

El control es una función que en principio permite verificar el cumplimiento de lineamiento y órdenes del nivel central.

El asesoramiento, aunque tiene como escenario el centro educa-

El asesoramiento, aunque tiene como escenario el centro educativo y su personal una participación más directa, conlleva un saber mayor del asesor y sus sugerencias para las decisiones que el director y los educadores "deberían" tomar en determinadas circunstancias.

tivo y su personal una participación más directa, conlleva un saber mayor del asesor y sus sugerencias para las decisiones que el director y los educadores "deberían" tomar en determinadas circunstancias.

Así, desde cualquier ángulo que se mire y de cualquier forma en que se encubra, en el fondo existe una relación jerárquica que establece a los niveles inferiores lo que debe hacerse.

En síntesis, en la actuación de la supervisión existirá siempre, acentuada o débil, una relación de verticalidad que favorecerá a los sujetos dependientes, poco comprometidos, incapaces de mantener sus criterios por válidos que resulten y que tiende a impedir que se realicen las acciones que no fueron expresamente ordenadas si no existe entre el personal alguien con autonomía, que en pleno ejercicio de su libertad logre liderar actuaciones deseables y enriquecedoras del deber ser de la educación.

Tal vez se ha planteado esta situación como un problema, aunque en realidad no lo es. Es la misma situación que se presenta en la relación padres-hijos o maestros-alumnos y esa es una relación normal en la que el que ocupa la condición de superior deberá distinguir hasta donde llega su intervención y cuando deberá dejar actuar por su cuenta permitiendo también el derecho a equivocarse y aprender de ese error, o aprender con él de las nuevas op-

ciones o los aspectos desconocidos por quien asesora.

III. La evaluación

Para mirar rápidamente a la evaluación como función de la supervisión, tomaremos algunos de los planteamientos de Marái Antonia Casanova (1993, p.173-187) ⁽⁴⁾ y de estos el concepto de supervisión escolar de Neagley, R. y Evans, N.D.

"...la acción positiva y democrática destinada a mejorar la enseñanza mediante la formación continua de todos los interesados: el alumno, el maestro o profesor, el supervisor, el administrador y el padre o alguna otra persona interesada".

En esta definición deben destacarse al menos tres aspectos:

1. *La supervisión es una acción de carácter positivo que se desarrolla en un marco democrático. Es decir, que su tarea principal es estimular, orientar, colaborar en un ambiente de trabajo que ofrece oportunidades a todos de: opinar, hacer, proponer y decidir.*
2. *La acción está destinada a mejorar la enseñanza, es decir busca una mejora en la calidad de la educación.*
3. *Lo hace por medio de una formación continua de los actores involucrados en el trabajo educativo, o sea que de nuevo estamos frente a un proceso de formación o educación per-*

manente que surge del trabajo mismo y de las particularidades de esos seres humanos y esa institución que se supervisa.

Para procesar una mejora en la enseñanza, deben conocerse con claridad que aspectos deben mejorarse y éstos se conocen por medio de las funciones de la supervisión: control, asesoramiento y evaluación.

De la relación que tienen estas funciones entre sí, puede afirmarse que al realizar el control se hace una evaluación, una valoración sobre uno o varios aspectos del sistema escolar. En cuanto al asesoramiento, la relación es clara si aceptamos, como es lógico suponer, que difícilmente pueden definirse las necesidades del asesoramiento si previamente no se realiza una evaluación o una investigación en ese sentido.

De acuerdo con la intención y el momento de aplicarse, la evaluación puede clasificarse en formativa y sumativa. Esta última sobre todo en la valoración de resultados. En cuanto a la evaluación formativa, procura un mejoramiento en la ejecución del proceso que se valora y orienta los cambios necesarios que apuntan hacia un mejor desempeño. Esta intención de la evaluación aplicada a cualquiera de los elementos del currículum o del sistema educativo en una institución, le asemeja, acerca o identifica con el traba-

jo normal de la supervisión educativa.

Es por esto que resulta totalmente válido fundamentar una estrategia de supervisión en la ejecución de una evaluación formativa de cualquier institución.

La evaluación formativa y sumativa es una función que también debe extenderse a la supervisión misma y evaluar su actuación, permitiendo mejorar en sus intervenciones y en el crecimiento profesional de quienes la realizan.

IV. La evaluación de centros o evaluación de instituciones

Existen diferentes experiencias en la evaluación de instituciones de enseñanza, que se ejecutan con concepciones parecidas pero con diferentes grados de intervención externa. Pareciera que la verticalidad jerárquica, técnica o administrativa, busca dejar los espacios suficientes para el desarrollo de la autonomía institucional.

PLAN EVA (1992, p. 7-24) ⁽⁷⁾

El Plan de Evaluación de Centros, del Ministerio de Educación y Ciencia de España, presenta las características siguientes:

A. *Procura elevar la calidad de la educación por medio de diferentes factores que contribuyen a ese logro y la evaluación del sistema educativo como medio para comprobar su eficacia. Dentro de esa evaluación incorpora la evaluación de*

centros escolares para conocer el rendimiento educativo.

B. Conceptúa la evaluación de centros con carácter permanente y con la actuación de agentes externos e internos que reorienten algunos aspectos en la institución e incluyan los resultados en una evaluación de orden más general del sistema.

C. Procura una mayor autonomía de los centros y participación de la comunidad.

D. Inicia con carácter experimental en un grupo piloto, diseñado por un equipo centra.

E. De la aplicación experimental inicial a varios centros, se elaboró un informe general que señala necesidades y limitaciones comunes importantes.

F. La experiencia mejoró la actuación de la inspección educativa.

G. Promovió procesos propios de evaluación en los centros y asunción de compromisos por parte de los centros evaluados.

H. Establece una evaluación eminentemente cualitativa.

I. Establece la participación de todos los sectores de la comunidad.

J. Emplea diversas técnicas para recoger información.

K. Aplica también un carácter formativo.

L. La elección para evaluación, de un centro, se realiza al azar y los resultados no se emplean para clasificarlos, sino para ayudar que se conozcan mejor y mejoren su organización y funcionamiento.

La autoevaluación institucional: una propuesta innovadora para el mejoramiento de la calidad de la educación. (1995, p. 16-28) ⁽²⁾

Esta experiencia incorpora la evaluación de centros como una autoevaluación para la mejora de la calidad de la educación. La experiencia se ha realizado en un grupo de **escuelas líderes** que se han encargado de incursionar y promover innovaciones educativas.

Algunas características de la experiencia son:

A. Se incorporan como una acción formativa.

B. Está centrada en el director de la institución.

C. Parte de una elevada motivación del personal.

D. Incluye miembros de la comunidad en el equipo evaluador.

E. Da opciones entre elaborar o adecuar los instrumentos.

F. Requiere de trabajo adicional del Director y personal para poderlo realizar, fuera de horario.

G. Conduce a una toma de decisiones para mantener, reforzar o cambiar las situaciones elevadas.

H. No establece conclusiones comunes entre varios centros de trabajo.

La diferencia principal entre estas dos experiencias la encontramos en el grado de participación externa. En el Plan EVA los ins-

trumentos están definidos y la participación de agentes externos a la institución resulta un requisito.

En el segundo caso los instrumentos pueden modificarse o cambiarse y la acción se centra en el personal de la institución.

V. Consideraciones generales en la evaluación de instituciones

Igual que cualquiera otra acción que se proponga mejorar la calidad de la educación, la evaluación de instituciones tiene condiciones y limitaciones.

Veamos algunas de las señaladas por Bernardo Báez (1994, p. 3-7) ⁽¹⁾

A. El personal de las instituciones tiende a rechazar la evaluación de centros por recibirla como una tarea adicional a las muchas funciones que ya tiene.

B. Requiere de una planificación y ejecución de la evaluación que garantice resultados importantes y beneficios en plazos cortos.

C. Debe disponer de recursos y otras condiciones que faciliten el trabajo.

D. La información y resultados de la evaluación requieren de un tratamiento y uso ético.

E. Implica un cambio en el concepto de evaluación y el rompimiento del "dominio privado del profesor".

- F. Requiere formar para el trabajo en equipo, en el centro de trabajo.
- G. Reduce la disponibilidad de tiempo del personal.
- H. Podría aumentar las críticas negativas o fortalecer el sentimiento de fracaso.
- I. Resulta difícil establecer criterios de rendimiento y calidad.

VI. Conclusiones

En general todas las acciones que se produzcan en busca de una mejora de la educación deben partir de un conocimiento cercano de la organización y funcionamiento de trabajo educativo y qué mejor procedimiento para ello que la evaluación institucional.

El trabajo de evaluación institucional permite no solamente un conocimiento integral de la problemática educativa, sino también la integración del equipo de trabajo y los diferentes agentes socioeducativos.

Por tratarse de un trabajo continuo de varios días o semanas. Parece lógico pensar que la evaluación de instituciones debería organizarse en los mismos centros educativos, acompañados por equipos interdisciplinarios de las direcciones regionales y que inicialmente esta experiencia debería reducirse a pocos colegios con cierta garantía de éxito.

Dada la problemática de rendimiento y deserción del III Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada, parece importante aplicar esta experiencia en varias de estas instituciones.

En una eventual aplicación de esta experiencia resulta importante definir la participación de la Supervisión Nacional durante la ejecución y con los resultados.

Finalmente debe señalarse como un aspecto fundamental que la planificación anual del trabajo de una institución requiere de un diagnóstico o de la valoración del trabajo del período anterior. Esto fundamenta y justifica el trabajo de evaluación de instituciones como un procedimiento técnico válido en la administración normal y su supervisión.

Bibliografía

- (1). Báez, Bernardo. *La evaluación interna del centro. Revista: Organización y Gestión Educativa. Editorial Escuela Española. Madrid. 1994. Número 2.*
- (2). Baldares Carazo, Thelma. *Autoevaluación Institucional. Una Propuesta Innovadora para el Mejoramiento de la calidad de la Educación. San José, Costa Rica. 1995. SIMED.*
- (3). Barrantes Ureña, Félix. Víquez Rodríguez, Enio. José Manuel Vallecillo Morales. *El mensaje siempre vivo de su palabra. Recopilación póstuma de sus escritos mensajes y poesías. 1991. S.E.*
- (4). Casanova, María Antonia. *Fundamentos de Supervisión Educativa. Editorial La Muralla S.A. Madrid. 1993.*
- (5). Cedeño, Alvaro. *Vida en la Empresa. Periódico La Nación, página 47-A. 29 de setiembre de 1997. San José, Costa Rica.*
- (6). Láscariz Comneno, Constantino. *Cien Casos Perdidos. 1era. edición San José. Editorial Studium. 1983.*
- (7). *Ministerio de Educación y Ciencia. PLAN EVA. Documento 1. Diseño. Madrid. 1992.*
- (8). Valverde Barrenechea, Cecilia. *La educación no es reflejo sino causa. Periódico La Nación, página 14-A, 27 de setiembre de 1997. San José.*

Reflexiones entorno al desarrollo del recurso humano docente; un desafío para la educación superior pública

Guiselle Ma. Garbanzo Vargas

Resumen

Con el propósito de indagar el tema del recurso humano docente, se realizó un estudio en la Universidad de Costa Rica, en el segundo semestre de 1996; para ello se seleccionó una muestra estratificada según las áreas académicas en que está distribuida esta institución, partiendo de la totalidad de docentes en propiedad de la Sede Central Rodrigo Facio. Se seleccionó a los docentes en propiedad por pertenecer estos al sistema de régimen académico, que dentro de la institución es el único sistema que está orientado hacia el desarrollo de los docentes.

A los sujetos en estudio se les interrogó sobre varios aspectos relativos a su labor dentro de la educación superior; incluyendo el desarrollo del personal docente, datos que el presente artículo muestra.

El desarrollo de este artículo se refiere al sistema de educación superior pública; el caso específico de la Universidad de Costa Rica; sin embargo, sus lineamientos generales son aplicables a otras universidades del sistema de educación superior.

Para que las universidades latinoamericanas enfrenten el siglo XXI es necesario, que den una transformación en lo que respecta al desarrollo del recurso humano, lo cual representa un factor clave en el desarrollo competitivo sostenible. Desafío que debe asumir la educación superior pública de carácter impostergable. Para ello, se deben tomar en cuenta ciertas variables, como el énfasis en las características personales, los criterios generales para la toma de decisiones, cambio, innovación, condiciones laborales, formación académica, excelencia académica y explicaciones racionales. (Arias y Condo, 1995).

La valoración de la educación superior ocupa las agendas de las políticas en la mayoría de los países, lo cual obedece a la creciente preocupación gubernamental en cuanto a la competitividad internacional de sus economías, basadas en el desarrollo de un sistema de retroalimentación permanente y sistemático sobre su quehacer, con el fin de hacer los ajustes pertinentes en la enseñanza y la investigación. (UNESCO, 1996).

Al respecto Arrechavaleta y Doussou (1994), consideran que la estructura de la educación superior debe rediseñarse para facilitar la materialización de una concepción en el ámbito de determinadas condiciones socio-económi-

cas, sociales, culturales, y así mismo la formación y desarrollo del profesor universitario en la búsqueda de la calidad de la educación superior.

Según los planteamientos de la UNESCO (1996), sobre el desarrollo profesional, se afirma que no debe considerarse como responsabilidad individual exclusivamente, sino como responsabilidad de la planificación universitaria. El concepto de desarrollo profesional, hace alusión a la evaluación del desempeño académico. Ambos conceptos se consideran como:

“componentes cruciales de una política integrada de la dirección del personal. Un sistema de evaluación proporciona de la composición del personal académico, sus habilidades y competencias.” UNESCO (1996:2)

Por lo general la mayoría de las instituciones de educación superior evalúan a su personal académico mediante mecanismos formales e informales. Sin embargo, lo que corresponde al desarrollo profesional es usualmente considerado como responsabilidad de cada docente, situación que actualmente se visualiza como una responsabilidad implícita de la planificación universitaria tal y como se detalló anteriormente.

Sobre este tema, y según como se describe en el cuadro siguiente, en su

mayoría los sujetos informantes, considera que a nivel laboral dentro de la Universidad de Costa Rica, no encuentran importantes estímulos para realizar distintas actividades académicas que son parte esencial del desarrollo del recurso humano docente. Situación que merece la atención, en coyunturas como las actuales que se caracterizan por escenarios ampliamente competitivos; donde la educación superior no puede esperar para mantener su espacio, siendo el conocimiento la única herramienta con que puede competir. Dicha información se demuestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 1
Grado en que la labor docente motiva a desarrollar actividades académicas

motiva a:	baja motivac abs.	media motivac abs.	alta motivac abs.	No resp. abs.	Total abs rel
Realizar especialidades	33	11	15	4	65* 100
Partic. en seminarios	45	11	6	3	65 100
Partic. en congresos	42	14	7	2	65 100
Continuar est. posg.	28	13	21	3	65 100
Aprender otro idioma	28	15	17	5	65 100
Escribir artículos	25	10	27	3	65 100
Realizar publicaciones	25	10	28	2	65 100
Realizar investigaciones	28	10	25	2	65 100
Aprender	35	13	10	4	65** 100
Paq. computación					

* Hubo 2 no aplica, ** hubo 3 no aplica

Sin duda algunos de los datos anteriores nos llaman a la reflexión, tomando en cuenta las afirmaciones de la UNESCO (1996), al considerar que el desarrollo del docente debe ser prioritario en la educación superior pública, es un rubro que no puede ocupar un segundo plano, es impostergable, en especial en la presente era, donde se cuestiona tanto la calidad de la educación superior, en especial el sector público en el caso costarricense. Los docentes deben encontrar en la educación superior pública un espacio para su desarrollo, realizando diferentes actividades académicas, fortaleciendo su saber y, de esta manera poder responder a la sociedad con instituciones competitivas.

Para que la educación superior sea protagonista, debe proporcionarle al recurso humano docente

incentivos por méritos académicos y de esta manera estimular la labor docente y por ende el desarrollo institucional; que este último viene a responder al desarrollo social. Sobre este tema se les consultó a los sujetos informantes y la mayoría considera que la Universidad de Costa Rica no se esfuerza lo suficiente por ofrecerle a los docentes incentivos por su labor académica, tal y como se demuestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 2
Distribución según opinión de los docentes sobre si la UCR se esfuerza a proporcionarle a los docentes incentivos por méritos académicos

Para alcanzar el desarrollo profesional, los incenti-

Se esfuerza UCR	Total	
	abs.	rel
Si	23	35
No	42	65
Total	65	100

vos son indispensables, sin embargo se deben ofrecer responsablemente, basados en el compromiso, competencia y resultados, satisfaciendo el problema de excelencia universitaria. Además favoreciendo las condiciones laborales implícitamente. Elementos importantes en la calidad educativa.

La motivación por buscar la calidad en la educación superior, tanto de manera individual como colectiva, está determinada por factores culturales y estructurales, internos y externos; así como por condiciones en las que operan los individuos e instituciones. (Arredondo, 1992). Condiciones que la educación superior pública debe considerar.

Sobre las condiciones en que laboran los docentes dentro de la Universidad de Costa Rica se les consultó a los sujetos informantes y una mayoría muestra descontento, y consideran la posibilidad de trabajar en otro lugar que no sea esta institución; donde la principal razón obedece a la necesidad de poder optar por ambientes laborales que faciliten el intercambio de conocimientos y por la búsqueda

de mejores condiciones para desempeñarse académicamente. Información que se ilustra seguidamente.

Cuadro No.3
Razones por las que se considera atractivo trabajar en otro lugar que no sea la UCR

Razones	Total	
	abs.	Rel.
Intercambio de conocimientos	26	34
Mejores condiciones de trabajo económicas	23	30
mayores reconocimientos e incentivos	21	27
	17	9
Total	77	100
* Se podría responder más de una alternativa 58 personas ofrecieron 77 respuestas		

Sin duda alguna las condiciones laborales representan un indicador de la calidad de la educación superior, se podrá mejorar si se forman y desarrollan mejor los profesores; lo que implica mejores condiciones institucionales para los mismos, permitiendo su desarrollo profesional; elementos que redundarán en la excelencia académica. Silvio (1992)

Es fundamental para lograr el desarrollo del personal académico que la administración universitaria integre las demandas de la institución y las de su personal, con el fin de lograr una organización productiva y un cumplimiento individual. Sobre esta articulación, la UNESCO (1996), esquematiza un proceso de desarrollo profesional en tres áreas:

Incorporación del personal:

- *Integración del personal reciente y el reforzamiento de*

su compromiso a la luz de los objetivos institucionales. Esto puede ser mediante programas, manuales, etc.

- *Identificación de talentos específicos.*
- *Información sobre oportunidades para promover el aprendizaje ulterior.*

Utilización del personal:

- *Correspondencia de parte del individuo con tareas a cumplir, tomando en cuenta actividades extracurriculares.*
- *Autoevaluación anual.*
- *Evaluación realizada por los estudiantes.*

Desarrollo:

- *Tutorío*
- *Círculos de calidad.*
- *Centros de enseñanza*
- *Equipos de investigación.*
- *Sistema activo de planeamiento de superación profesional*
- *Cierta rotación personal.*

El citado proceso de desarrollo profesional, es aplicable para el caso de la Universidad de Costa Rica y las otras universidades del sistema de educación superior público costarricense.

De acuerdo con las estimaciones realizadas por la UNESCO (1996), este organismo, se ha visto una mayor cohesión y motivación en el personal en aquellas universidades que han implementado este enfoque de desarrollo de personal académico. A profesores de diferentes categorías se les ha permitido observar que sus problemas no son únicos, en este enfoque pueden asistir tanto docentes como no docentes; contribuyendo a elevar la excelencia académica.

Sobre la excelencia académica en los últimos años se ha dado a nivel mun-

dial una discusión generalizada, que tiende a valorar lo cualitativo, situación en la que se incluye también a las universidades; en las que se han dado fuertes presiones por el mejoramiento de la calidad, mediante la excelencia académica. Entendiendo la excelencia académica como: "...más que un objetivo concreto consituye un propósito de carácter permanente de la Universidad." Jofré (1994: 258).

A pesar de lo que implica el concepto de excelencia académica, las universidades no siempre se guían bajo este principio, y cuando lo hacen se encuentran con diferentes desafíos tanto a nivel interno como externo, complejos y difíciles de superar.

Sobre este tema, en el caso de la Universidad de Costa Rica, una minoría de los sujetos informante opinan que a nivel laboral el sistema de régimen académico con que cuentan en la institución estimula la superación y la excelencia académica.

Son multicausales los desafíos ante los cuales se enfrenta la excelencia académica en la educación superior ya sea, en menor o mayor grado. Dentro de los principales desafíos que a criterio de Jofré (1994: 259) han afectado gran parte de las universidades latinoamericanas se encuentran:

"La masificación de la edu-

cación superior sin adecuado planeamiento.

El tamaño excesivo de la Universidad.

La excesiva politización de la Universidad en su sentido menos académico.

La reducida capacidad de atraer y retener a académicos de talento."

Ante estos desafíos, lo primero que se debe hacer es analizar cada uno de los diferentes factores que obstaculizan la excelencia académica y formular estrategias de trabajo. En caso que estos obstáculos son ya difíciles de remover, es poco lo que se puede hacer por la excelencia académica. Es así la importancia de unir esfuerzos a nivel univer-

sitario y defender esta excelencia académica. Dichos esfuerzos son válidos para ser aplicados en la educación superior costarricense.

En el caso de la universidad de Costa Rica, para este autor, los mencionados obstáculos se manifiestan aún débiles, con excepción de algunos en una u otra institución. De allí la necesidad de prestar atención a la burocratización que tiene que ver con complejos procesos de toma de decisiones, la inflexibilidad y el conservadurismo organizacional, el fuerte poder que ejerce el sector administrativo y la disfuncionalidad que en algunas ocasiones provocan los grupos de presión, que entorpecen la búsqueda de la excelencia académica.

Las Universidades deben entender que la búsqueda de la excelencia académica debe ser parte de su propia misión prioritariamente, es irrenunciable, impostergable y real, nada puede desviar este fin. Basado en este principio (Jofré, 1994), define tres factores fundamentales que a su criterio se deben tomar en cuenta en la excelencia académica:

- Referir la calidad fundamentalmente a los resultados obtenidos.
- Actitud crítica de los modelos que basan casi exclusivamente en el curriculum el éxito cualitativo. Se debe dar



un análisis comparativo y crítico con otras universidades.

- La calidad del resultado determinada esencialmente por la capacidad y motivación del estudiante, nivel y la vocación del docente y algunas condiciones básicas contextuales.

Tomando en cuenta los enunciados anteriores, el profesor desde el origen mismo de la Universidad es agente de calidad en el proceso, de lo contrario sería un fenómeno sin precedentes, desconcertante. Esta concepción debe ser prioritaria en las políticas que rigen el sistema de la educación superior, y de esta manera el sector inversión social será el beneficiado. Es entonces que la educación superior pública debe abocarse a la formulación de estrategias que faciliten altos niveles competitivos relativos a la calidad académica.

Como estrategias para que la calidad sea un factor de competencia en la educación superior, Jofré (1994) se refiere a cuatro orientaciones de carácter general, que por su profundidad de análisis son dignos de retomar en este artículo:

- **Rediseñar el proceso de selección y mantenimiento del personal docente:**

El fenómeno de la masificación impidió la preparación de cuadros docentes de primera línea ante la gran necesidad de la enseñanza universitaria. Muchos profesores se han tenido que

preparar después de haber ingresado a la Universidad. El profesor es una pieza clave en una universidad que tenga como fin la excelencia académica. Ante tal situación es de importancia una política conjunta a nivel universitario, dándose así la uniformidad y el reconocimiento del mérito y la movilidad horizontal de los académicos en el sistema universitario.

En una investigación realizada en el período 86-90, sobre la opinión de los graduados referente a la satisfacción de los estudios realizados, aproximadamente dos años después de haber obtenido su título, se observa que la mayoría de los profesionales plantean la necesidad de modificaciones en las carreras, centrándose en su mayoría

Las Universidades deben entender que la búsqueda de la excelencia académica debe ser parte de su propia misión prioritariamente, es irrenunciable, impostergable y real, nada puede desviar este fin.

en el profesor aspectos como: la práctica recibida, el personal docente mismo, la metodología de enseñanza y la metodología de investigación. Es por lo anterior la necesidad de invertir en el desarrollo del personal docente a nivel integral.

- **Esfuerzo por la calidad, tanto en la formación de profesionales como en la investigación y la extensión, traducándose a largo plazo en prestigio a nivel nacional e internacional:**

En América Latina como en Costa Rica, se llegará a diferenciar las universidades según su prestigio, incluso gestándose entre ellas asociaciones de centros de excelencia; situación que podría emerger como una forma de distinción. Esta situación ya en el sistema costarricense se vive, pues la última década se ha caracterizado como es de conocimiento común por un crecimiento desproporcionado de universidades privadas.

- **Actuación del Estado con mayor responsabilidad como regulador de un proceso de tanta trascendencia como lo es la formación de los cuadros profesionales:**

La educación no puede quedar libre al arbitrio del mercado; los resultados se verán a largo plazo y la medición sería inútil, se ha actuado con negligencia en esta materia. Sobre este punto el estado costarricense no puede obviar el apoyo que le merece la educación superior pública, sin duda alguna el desarrollo social se debe a este sector.

• **El estado debe canaliza recursos sólo a la educación superior privada que cumpla con ciertas condiciones básicas de excelencia previamente definidos:**

En Costa Rica las universidades privadas reciben fondos del estado indirectamente mediante fuentes fiscales como el CONAPE.

• **Establecimiento de un sistema de admisión a las universidades común tanto a nivel público como privado:**

pruebas de aptitud académica son aplicadas con éxito en otros países y representan un indicador importante en el sistema de educación superior, predice en cierto grado el comportamiento académico superior.

En síntesis, en la mayoría de los países actualmente está sobre el tapete la valoración de la educación superior. Nunca como en la presente época, como lo dice Tunnerman (1996) se le piden cuentas a la universidades públicas. El interés por la calidad se debe a la gran competitividad internacional de las economías basadas en el desarrollo científico-técnico alcanzado. Es así que las universidades deben desarrollar un sistema de retroalimentación permanente y sistemático sobre su trabajo que les permita ir haciendo los ajuste necesarios. Ante esta disyuntiva el desarrollo del recurso humano docente debe visualizarse como única herramienta que podrá mantener el valor de la educación superior, por su puesto que sin perder de vista otros elementos o desafíos externos característicos de la época.

La administración universitaria debe replantearse las políticas que emplea en el docente, enfocadas al desarrollo del mismo, y emanar estrategias que facilite en los profesores universitarios un adecuado desempeño laboral, que coadyuve en la pertinencia de la misma institución.

Referencias

Arrechavaleta, Nora. Doussou, G. "La Administración del personal académico su formación y superación". Revista Cubana de Educación Superior. Págs. 61-70. Vol.14, No. 1. Cuba. 1994.

Arredondo, Inés. "La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación". Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. O.E.A. Págs. 561-578. Vol. III, No. 116, 1992. Madrid, España.

Jofré, Arturo. La universidad en América Latina. Desafíos y estrategias para las próximas décadas. Editorial Tecnológica de Costa Rica. 1994.

Silvio, José F. "Informática, gestión del conocimiento y calidad de la educación superior: instrumento de planeación. En: Revista Docencia Post-secundaria. Vol.20. N° 1. Págs. 57-74. 1992. México.

Tünnermann Ernheim, Carlos. Calidad y evaluación de la educación superior. SUCA. Primer foro regional "La universidad centroamericana hacia el tercer milenio". San José, Costa Rica, 1996.

UNESCO, Gestión Institucional de Educación Superior para países de América Central. Módulo 7. "Dirección de personal académico, el desarrollo profesional, evaluación del personal académico y estrategias para su dirección". 1996.

UNESCO, Gestión Institucional de Educación Superior para países de América Central. Módulo 5 "Administración del personal académico: contexto y uso de indicadores". 1996.

UNESCO, Gestión Institucional de Educación Superior para países de América Central. Módulo 4 "Administración del personal académico: revisión de tendencias e implicaciones internacionales." 1996.

Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad y su acceso a los Servicios Educativos

M.s.c Carlos Eduardo López Valverde

Introducción

La promulgación de la Ley de Igualdad de oportunidades el 18 de abril de 1996, constituye un hito trascendental para las personas discapacitadas.

La ley plantea un nuevo paradigma, fundamentado en la equiparación y autonomía personal, la cual pretende acabar poco a poco con la segregación y marginamiento que ha prevalecido contra la población discapacitada, a pesar de varios esfuerzos de muchas personas.

La sociedad Occidental y por ende la costarricense no ha aceptado ni facilitado la incorporación de este sector importante de la población para que disfrute plenamente de los derechos que como persona le corresponde; y se eliminan los prejuicios que aprísticamente descartan de cualquier actividad a la población discapacitada.

Esta reflexión pretende responder a lo que formula la Ley en su artículo 61, divulgar el contenido de la normativa, pero en este caso circunscribiéndolo a su acceso a los servicios educativos, lo cual regula la ley 7600 en el Título II, Capítulo 1. Es necesario comentar y analizar la Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas discapacitadas, ya que existe gran desconocimiento de lo que estipula, en particular para los educadores, lo que conduce a temor y rechazo por su implementación, debido a las dificultades y exigencias que conlleva.

La sociedad es general, y sobre todo los educadores y padres de familia, deben

conocer los alcances de la ley, y con ello los mecanismos de acceso al Sistema Educativo, las adaptaciones y servicios de apoyo, los materiales, los cambios en infraestructura, y las obligaciones de los **docentes para lograr el cumplimiento de lo dispuesto por la ley**. Pero también se deben considerar las limitaciones que presenta el Sistema Educativo, pues si no es así, se pueden crear falsas expectativas que por su estructura y funcionamiento no podrán satisfacer.

La implementación de la Ley de igualdad de oportunidades, y su Reglamento, formula como premisa la obligatoriedad de su cumplimiento, lo que conduce a la determinación de una serie de deficiencias, que servirán de andamiaje al presente trabajo:

- El sistema educativo costarricense no está preparado para recibir y atender, en forma eficiente, la demanda de la población discapacitada.
- El personal docente y docente administrativo de las instituciones públicas y privadas no tiene, la preparación académica para atender a los alumnos discapacitados; los cuales sin duda requieren un servicio más especializado y personalizado.
- Las personas discapacitadas no tendrán una educación adecuada en el sistema regular, al ser incorporados en grupos con estudiantes que no presentan ninguna discapacidad; máxime cuando se establece que el número de estudiantes por sección será de 30 por grupo, pero que en la realidad supera esa cantidad.
- La capacitación que se requiere para

preparar a los educadores y educadoras del país para atender y brindar en forma eficiente los servicios educativos, ¿De qué tipo será?. La que se caracteriza por asistemática, improvisada y con resultados poco satisfactorios; al no contar un porcentaje importante de docentes con la información macro y con la política que impulsa el MEP en este campo. Podría afirmarse que hasta abril 1998, se ha fallado estrepitosamente en este sentido, no lográndose resultado efectivos.

- No existe el personal idóneo en educación, ya que cientos de educadores aún no son graduados, otros están en proceso de capacitación y formación lo que determina que un número importante de educadores no tienen la preparación académica necesaria para enfrentar esta nueva opción educativa, lo que se agrava por la deficiente capacitación que brinda el MEP.

Estas son algunas dudas en torno a la praxis de la ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, que como sabemos es de acatamiento obligatorio desde el momento de su aprobación, sin que las autoridades del MEP, tomen las medidas pertinentes a pesar de que conocen las limitaciones del sistema, dejando a los educadores y a los centros educativos la difícil tarea de su implementación y responsabilidad.

La presente reflexión pretende informar a los educadores sobre la Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, en particular sobre lo que regula con respecto al acceso al sistema educativo.

Reseña histórica

La situación económico-social-cultural de las personas que presentan algún tipo de discapacidad no ha variado radicalmente durante siglos. Los prejuicios, la segregación, la falta de oportunidades han continuado; provocando la marginación de este importante sector de la población.

La sociedad se resiste a aceptar en igualdad de condiciones a las personas discapacitadas. Se debe recordar que incluso los términos acuñados para referirse a la población discapacitada han sido peyorativos, despectivos y discriminadores, los descalifican apriorísticamente, por ejemplo **"lisiado"**.

Durante siglos la sociedad ha marginado e incluso se ha sentido avergonzada de la población discapacitada, dándose en algunos casos su eliminación, al pretender la sociedad contar con un ser **"humano perfecto"**.

En el siglo XVIII se enviaba a las personas discapacitadas a "centros de atención", debido que en muchos casos las familias se avergonzaban de su condición, y los consideraban una carga, como aún sucede con muchas familias que someten al más duro encastamiento a sus hijos discapacitados. Incluso el fatalismo y la falsa religiosidad con que las familias enfrentaron la situación, los llevó a considerarlo como signo de castigo Divino.

Se inició un movimiento reivindicativo en el siglo XX en Estados Unidos y Europa en favor de los derechos de

las personas discapacitadas, para el cual hubo una respuesta positiva, ya que mucha de la población discapacitada era consecuencia de la Primera y Segunda Guerra Mundial.

El país pionero en estas luchas en favor de la población discapacitada y sus derechos y plena igualdad fue los Estados Unidos.

Los veteranos de las grandes guerras, así como los padres de familia de niños discapacitados, ejercieron presión para lograr la promulgación de leyes que favorecieran a las personas discapacitadas, la que se promulgó en 1990, considerándose como la más completa y efectiva del mundo. (Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad comentada por Federico Montero Mejía, p.6).

La situación de la población discapacitada en Costa Rica pasó prácticamente inadvertida hasta 1950, cuando la epidemia de la poliomielitis afectó un número importante de la población infantil de nuestro país, dejando un saldo importante de discapacitados. La epidemia y sus consecuencias llevó a la formación de organizaciones y centros que velarán por la atención médica de la población afectada. Se destaca la obra del Dr. Humberto Araya y el Centro de Rehabilitación de Santa Ana.

Se configuró en este período el Paradigma Rehabilitacional, pero manteniendo a la población discapacitada siempre segregada.

La Asociación Costarricense de Lisiados se integró en 1970, esta organización posibilitó la apertura de nuevas asociaciones e Instituciones interesadas en la problemática de la población discapacitada.

La epidemia de polio obligó al Estado y a la sociedad en general a replantear su actitud con respecto a la población discapacitada. Sin embargo, se continuó con el mismo paradigma, caracterizado por la lástima, el trillado "**po-brecito**" pero sin considerar seriamente la posibilidad de establecer condiciones para su gradual incorporación a la sociedad con igualdad de oportunidades.

El Instituto Nacional de Aprendizaje implementó en 1992 un programa con el apoyo de la Presidencia Ejecutiva para lograr la integración de población con discapacidad leve a las acciones formativas del INA, teniendo como norte la recomendación 150, de la O.I.T., artículo 44, 1985. Se pretendía fortalecer el programa de Rehabilitación Profesional modernizándolo y acondicionándolo con el objeto de buscar su eficiencia y eficacia (normas para la integración de población discapacitada, 1992, p.1).

Se pretendía promover servicios dirigidos a la población discapacitada, por parte del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial como Institución rectora de los servicios dirigidos a la población discapacitada, promoviendo el trinomio - EDUCACIÓN-FORMACIÓN-TRABA-

JO (I.N.A. Comisión Técnica Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, I.N.A., MEP. Informe sobre proceso de integración y normalización de la población con discapacidad, marzo, 1994).

La ley 7600, como afirma el Dr. Federico Montero, no solamente marca un hito en nuestra historia, sino que es parte de una serie de iniciativas y procesos muy significativos. (Montero Mejía, p.7) que promoverán la superación de todos los integrantes de nuestra sociedad, en donde los verdaderos valores no estarán determinados por la capacidad intelectual, la belleza o la fortaleza física, sino por la justicia, el positivismo y la fortaleza del espíritu (Montero Mejía, p.8).

Como afirma el Lic. Gerardo Esquivel, comentando la obra del influyente pensador L.S. Vigotsky "a partir del aporte de este pensador se ha fortalecido la conciencia de los derechos que le asisten a las personas que sufren de una discapacidad".

Concepto de discapacidad y tipo de discapacidad

Se considera discapacidad cualquier deficiencia física, mental o sensorial que limite substancialmente una o más de las actividades principales de un individuo. (La Gaceta, N° 120, p.1)

De acuerdo con el Registro Nacional de Minusválidos, Unidad de la Sección de Documentación, Información y Registro del Consejo Nacional de Rehabilita-

ción y Educación Especial, en Costa Rica existe un déficit de aproximadamente un 75% de discapacitados en el registro. (Boletín Estadístico N° 23, p.2).

La población discapacitada para junio de 1994, ya que aún no hay datos actualizados, hasta que se publique el Boletín Estadístico N° 24, alcanza un total de 79 168 personas, de las cuales 43 403 son varones y 35 765 mujeres. (Boletín N° 23, pág.10).

La población que presenta alguna discapacidad corresponde al 10% según estimaciones de la O.M.S., lo cual significa que existe un subregistro importante de población discapacitada, lo que se constituye en una importante limitación para saber con mayor certeza cuáles son sus necesidades en los distintos campos y su estructura de acuerdo con grupos de edad. Sin embargo, el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial ha llevado a cabo esfuerzos para ampliar el registro, especialmente después de 1986, cuando se realizó un trabajo intenso con las fuentes primarias, al destinar a casi todos los funcionarios exclusivamente a realizar estudios de población y trabajar con organizaciones comunitarias. Además fue registrada toda la información aportada por la Teletón y el MEP. Este proceso llevó a un ingreso récord de 9.796 nuevos casos (Boletín Estadístico N° 23, p.7).

Servicios recibidos

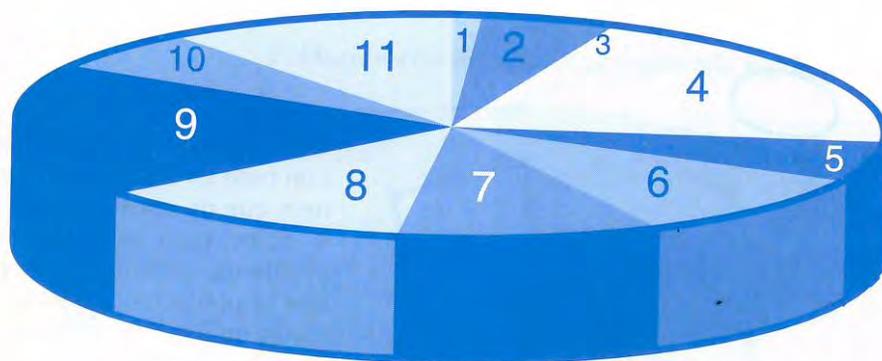
De acuerdo con el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educa-

La población discapacitada, cuenta con once categorías; a saber:

1. **Problemas Auditivos**
 - Sordos totales
 - Sordos unilaterales
 - Disminución de la audición
2. **Problemas Visuales**
 - Ciegos totales
 - Ciegos unilaterales
 - Disminución aguda visual
3. **Retardo Mental**
 - Leve
 - Moderado
 - Severo
 - Profundo
 - Síndrome de Down
4. **Trastornos Mentales**
 - Psicóticos
 - Autistas
 - Demencias
 - Otros
5. **Problemas Físicos**
 - Incluye lesiones del sistema central, de los músculos o del esqueleto.
6. **Parálisis de cualquier tipo**
7. **Amputaciones**
8. **Artritis musculares**
9. **Aparato Respiratorio**
10. **Tumores**
11. **Múltiples**

Fuente: Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. Boletín Estadístico Nº 23, Pág.24

Gráfico Nº 1
Población discapacitada registrada según discapacidad
Enero 1990-Junio 1994



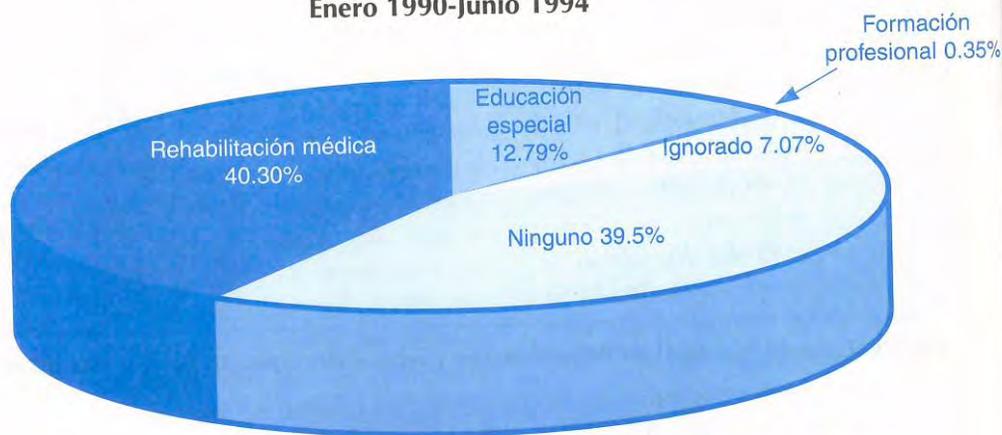
1. Tumores	0.52%	8. Sistema osteomuscular	12.40%
2. Visual	4.91%	9. Sistema nervioso	19.11%
3. Auditivo	2.39%	10. Múltiples	5.78%
4. Retardo mental	17.65%	11. Otras discapacidades	10.94%
5. Trastornos mentales	6.04%	definidas y las mal	
6. Aparato respiratorio	9.92%	definidas	
7. Aparato circulatorio	10.34%		

Fuente: Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (P.14)

ción Especial un porcentaje que alcanza el 40.3% de las personas para el período en estudio han tenido acceso a servicios de rehabilitación médica. Sin embargo, un 39.50% no ha recibido nin-

gún tipo de servicio. En cuanto a la Educación Especial un 12.79% son atendidos, un 0.35% recibe formación profesional y 7.07% se ignora si recibe algún tipo de servicio.

Gráfico No.2
Población con discapacidad registrada según servicio recibido.
Enero 1990-Junio 1994



Fuente: Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial
Boletín Estadístico N° 23, Pág.25



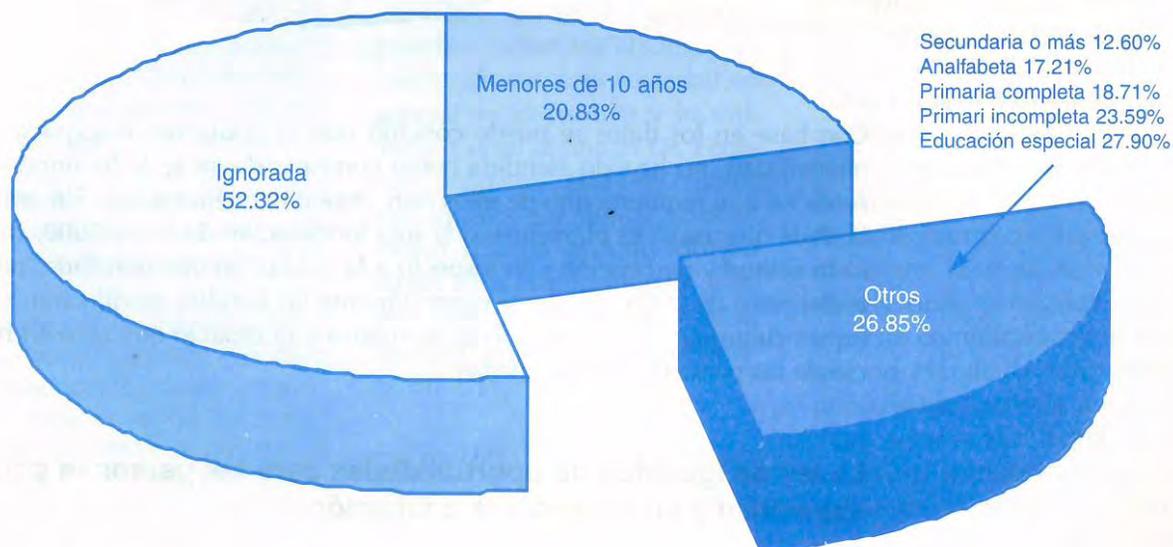
Considerando la escolaridad, con base en los registros tenemos que no existe evidencias o datos para cuantificar el problema, dificultándose por que la población ignorada alcanza un 52.32% del total. Se tiene un registro del 26.85% que incluye desde educación especial hasta universitaria completa, así como analfabetas. El problema del manejo de datos y extrapolaciones para determinar la magnitud del servicio que se requiere en educación es difícil de cuantificar, por la cantidad de personas discapacitadas ignoradas (ver cuadro 10).

Cuadro No.10
Población con discapacidad registrada por región de planificación según:
escolaridad enero 1990 - junio 1994

Escolaridad	Costa Rica	Región de Planificación						
		Central	Chorotega	Pacífico Central	Brunca	Huetar Atlántica	Huetar Norte	Heredia
Menores de 10 años	6111	3422	494	210	790	353	438	404
Primaria incompleta	1931	603	400	131	314	162	154	167
Primaria completa	1529	630	248	67	251	109	91	133
Secundaria incompleta	346	175	46	19	35	27	14	30
Secundaria completa	290	180	43	9	21	6	6	25
Univers. incompleta	36	22	4	0	2	0	2	6
Univers. completa	359	245	45	8	23	8	5	25
Educac. Especial	2353	1463	218	65	117	125	121	244
Analfabetas	1415	612	255	79	172	128	116	53
Ignorada	16043	10075	1248	561	2580	461	289	829
Total	30413	17427	3001	1149	4305	1379	1236	1916

Fuente: Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. Boletín Estadístico N° 23, Pág. 36

Gráfico N° 3
Población con discapacidad registrada según escolaridad.

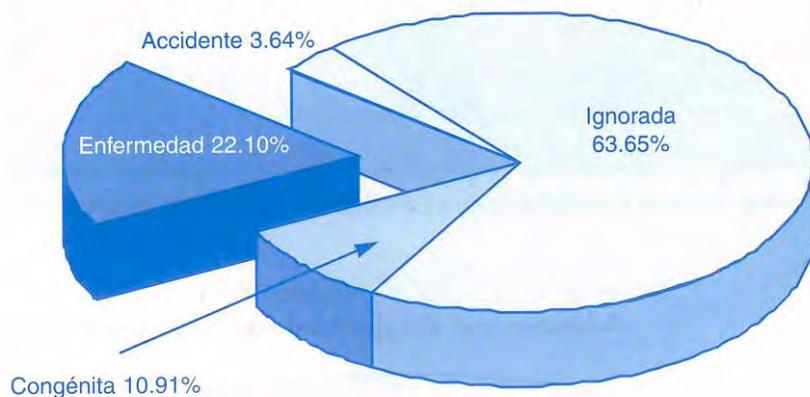


Fuente: Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. Boletín Estadístico N° 23, Pág.37

Según el origen de la discapacidad, de acuerdo con el estudio del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, el origen de la discapacidad ignorada ha aumentado drásticamente, ya que pasó de un 40.08% en el período 1975-1989 a 63.35% en el período enero de 1990-junio de 1994, al mejorarse los registros (actuales registros del Consejo) con respecto a las observacio-

nes y registros se determinó que un 22.10% corresponde a enfermedades, un 10.91% a causas congénitas y un 3.64% a accidentes. Este último rubro ha ido incrementándose rápidamente en los últimos años, de ahí la necesidad de mejorar la educación y seguridad vial, los programas de salud ocupacional y las normas de seguridad laboral en los centros de trabajo (ver cuadro N° 4).

Cuadro N° 4
Población con discapacidad registrada según origen de la discapacidad.
Enero 1990-Junio 1994



Fuente: Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. Boletín Estadístico N° 23, Pág.20

Con base en los datos se puede concluir que la población discapacitada en nuestro país, no ha sido atendida como corresponde, ni se le ha brindado los servicios que requiere, uno de ellos muy importante: educación. Sin embargo, la duda que asalta es plantearse si la sola formulación de la ley 7600, cambiará la actitud y percepción con respecto a la población discapacitada, por parte del resto de la sociedad y si especialmente las familias modificarán sus patrones culturales, aprovechando la normativa y el espacio que abre en beneficio de las personas discapacitadas.

La ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y su acceso a la educación

La ley 7600, en el título II, capítulo 1 regula todo lo concerniente al acceso a la educación y la obligación del Estado de garantizar oportuna educación a las

personas discapacitadas. Sin implementar una nueva relación educación-población discapacitada en lo concerniente a los servicios educativos, programas adaptaciones y servicios de apoyo, materiales, adecuaciones curriculares y obligaciones de los docentes y centros educativos con respecto a la población discapacitada, para asegurar su plena integración al sistema educativo convencional.

La ley en el capítulo 1, artículo 3, señala los objetivos que pretende lograr la normativa.

- a. *Servir como instrumento a las personas con discapacidad para que alcancen su máximo desarrollo, su plena participación social, así como el ejercicio de los derechos y deberes establecidos en nuestro sistema jurídico.*
- b. *Garantizar la igualdad de oportunidades para la población costarricense en ámbitos como la salud, educación, trabajo, vida familiar, recreación, deportes, cultura y todos los demás ámbitos.*
- c. *Eliminar cualquier tipo de discriminación hacia las personas con discapacidad.*
- d. *Establecer las bases jurídicas que le permitan a la sociedad costarricense adoptar medidas necesarias para la equiparación de oportunidades y la no discriminación de oportunidades para las personas con alguna discapacidad (La Gaceta, p.1,1996).*

Considerando los objetivos de la Ley, se establece un nuevo paradigma en la relación población discapacitada-sociedad, que algunos podrán considerar ambiciosos y de largo alcance, ya que implica un cambio de estructura mental y de concientización. Se logra establecer la igualdad de oportunidades para las personas discapacitadas, sin embargo, debemos recordar que habrá problemas para su implementación, por la actitud de personas físicas y jurídicas que subvaloran el aporte y capacidad de las personas discapacitadas. Es aquí en este cambio, generado por la Ley 7600, en donde la educación deberá jugar un rol protagónico, formando y capacitando a los discapacitados y creando una estructura mental, ideológica en la población no discapacitada para que modifiquen su percepción y actitud ante la persona discapacitada valorando su condición de ser humano con grandes potencialidades, las cuales afloran si la sociedad en general se lo permite y lo estimula. Como afirma el Dr. Federico Montero, esta ley rompe con un modelo mental y sociológico que ha prevalecido por largos años en nuestro país, marginando, discriminando al discapacitado (Montero Mejía, Conferencia UIA, 1996).

La Ley 7600 refleja que el Estado asume su función y responsabilidad con respecto a la población discapacitada, garantizándoles sus derechos y posibilitando espacios en las diferentes activida-

des para que el discapacitado pueda participar y ascender con base en su esfuerzo, talento, dedicación, hábitos adecuados e inteligencia, y no por lástima o consideración, típico de la teoría del pobrecito.

La Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad establece un nuevo pacto social entre la población discapacitada y resto de la sociedad, de ahí que se requiera el conocimiento de la Ley, pues esta es de acatamiento obligatorio, y nadie podrá argumentar desconocimiento de la misma. Pero más que por la acción coercitiva que establece la normativa, debemos respetarla y aplicarla por solidaridad, compromiso y justicia con un sector de nuestra población marginado, segregado por largos años.

Regulaciones que establece la Ley 7600 en el sector educativo.

La Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad establece que en el campo educativo el Ministerio de Educación Pública, iniciara de inmediato y con los recursos existentes la ejecución de las obligaciones señaladas por la ley y las completará en un plazo que no exceda de siete años, a partir de su promulgación. Por lo tanto, para el año 2.003, la Ley se habrá ejecutado completamente en el campo educativo, aspecto difícil de alcanzar conociendo la ausencia de seguimiento y control a las disposiciones que en esta materia se es-

Con base en los datos y el subregistro que alcanza un porcentaje elevado de la población discapacitada, ya que si nos atendemos a lo que establece la ONS, un 10% de la población sufre algún tipo de discapacidad, el total superaría más de 300.000 habitantes.

tablezcan, y las limitaciones presupuestarias y de recurso humanos capacitados.

Con el fin de conciliar lo dispuesto por la Ley 7600, con la Ley Fundamental de Educación, la Asamblea Legislativa reformó los artículos 27 y 29 de esta normativa, que reza así:

Artículo 27: "La educación especial es el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanente".

Artículo 29: "Los centros educativos deben suministrar a sus alumnos y a los padres, la información necesaria para que participen, comprendan y apoyen el proceso educativo (La Gaceta, No.102, p.6)".

La Ley 7600, legisla desde el artículo 14 hasta el 22, en el título II, capítulo 1 en lo referente al Acceso a la Educación.

Título II Capítulo I Acceso a la educación

Artículo 14. Acceso.

El Estado garantizará el acceso oportuno a la educación a las personas, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada en todas las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Artículo 15. Programas educativos.

El Ministerio de Educación Pública promoverá la formulación de programas que atiendan las necesidades educativas especiales y velará por ella, en todos los niveles de atención.

Artículo 16. Participación de las personas con discapacidad.

Las personas con discapacidad participarán en los servicios educativos que favorezcan mejor su condición y desarrollo, con los servicios de apoyo requeridos; no podrán ser excluidas de ninguna actividad.

Artículo 17: Adaptaciones y servicios de apoyo.

Los centros educativos efectuarán las adaptaciones necesarias y proporcionarán los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas a la educación sea efectivo. Las adaptaciones y los servicios de apoyo incluyen los recursos humanos especializados, adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y planta física. Estas previsiones serán definidas por el personal del centro educativo con asesoramiento técnico-especializado.

Artículo 18. Formas de sistema educativo.

Las personas con necesidades educativas especiales podrán recibir su educación en el Sistema Educativo Regular, con los servicios de apoyo requeridos. Los estudiantes que no puedan satisfacer sus necesidades en las aulas regulares, contarán con servicios apropiados que garanticen su desarrollo y bienestar, incluyendo los brindados en los centros de educación especial.

La educación de las personas con discapacidad deberá ser de igual calidad. Impartirse durante los mismos horarios, preferentemente en el centro educativo más cercano al lugar de residencia y basarse en las normas y aspiraciones que orientan los niveles del sistema educativo.

Artículo 19. Materiales didácticos.

Los programas de estudios y materiales didácticos que incluyan textos o imágenes sobre el tema de discapacidad, deberán presentarse de manera que refuercen la dignidad y la igualdad de los seres humanos.

Artículo 20. Derecho de los padres de familia.

A los padres de familia o encargados de estudiantes con discapacidad, se les garantiza el derecho de participar en la selección, ubicación, organización y evaluación de los servicios educativos.

Artículo 21. Períodos de hospitalización o convalecencia.

El Ministerio de Educación Pública garantiza que los estudiantes, que por causa de hospitalización o convalecencia, se encuentren imposibilitados para asistir temporalmente a un centro educativo, cuenten con las opciones necesarias para continuar con su programa de estudios durante ese período. Estos estudios tendrán el reconocimiento oficial.

Artículo 22. Obligaciones del Ministerio de Educación Pública.

Para cumplir con lo dispuesto en este capítulo, el Ministerio de Educación Pública suministrará el apoyo, el asesoramiento, los recursos y la capacitación que se requieran. (La Gaceta, N° 102, p.2).

Comentario de los artículos que estipula la ley 7600

El artículo 14, es importante porque garantiza el acceso oportuno de las personas discapacitadas, independientemente del tipo de discapacidad que sufra a la educación en sus distintas modalidades.

Conviene destacar que esta disposición incluye a la educación pública como privada, ya que en el pasado, incluso en 1996 cuando se aprobó la ley algunos centros, como fue informado por los medios de comunicación social se negaban a permitir participar en ciertas actividades a los niños discapacitados, con una clara muestra de segregación y discriminación que incluso algunos maestros aplican, por su falta de humanismo, profesionalismo y solidaridad.

Esta disposición es relevante considerando que con base en estadísticas del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación especial, de la población registrada con discapacidad, entre enero de 1990 y junio de 1994, pues, no existen datos posteriores un 39.50% no ha recibido ningún tipo de servicio, incluyendo obviamente educación, a lo que se suma un 7.07% ignorado. (Boletín N° 23, cuadro 6). Además se afirma que de acuerdo con la Región de Planificación la Pacífico Central, Brunca y Huetar Norte presenta porcentajes de personas que no han recibido ningún tipo de servicio que supera el 50% (Boletín N° 23, p.23).

Con base en los datos y el subregistro que alcanza un porcentaje elevado de la población discapacitada, ya



que si nos atendemos a lo que establece la ONS, un 10% de la población sufre algún tipo de discapacidad, el total superaría más de 300.000 habitantes. Sin embargo los registros que existen establecen un total de discapacitados, según causa de discapacidad de 30.413 para junio de 1994 (Boletín 10% de la población con algún tipo de discapacidad).

Se pone de manifiesto con estas cifras que el MEP debe llevar a cabo una inversión elevada no sólo en equipo, infraestructura y capacitación de recursos humanos para ampliar con lo dispuesto, lo cual dependerá del manejo y ejecución del 6% del Presupuesto dedicado a educación, que a todas luces será insuficiente al financiarse con el desde Educación Preescolar hasta Superior.

Además al garantizarse el derecho a la educación, obviamente no se tendrá una avalancha de personas discapacitadas solicitando acceso a los servicios educativos, pero si, como es de esperar aumentará su número, lo que llevaría a preguntarnos. Están los centros educativos preparados en cuanto a infraestructura, mobiliario, servicios para atender en forma eficiente como merecen a las personas discapacitadas.

Otro aspecto a considerar para lograr la atención en los centros regulares, el MEP, deberá modificar sus criterios con respecto a la cantidad de estudiantes que

atiende un docente por sección; que como sabemos supera en muchos casos, los cuarenta alumnos por grupo, tanto en primaria como secundaria.

Se ha propuesto disminuir los grupos a 30 estudiantes, especialmente cuando haya estudiantes discapacitados, pero a todas luces es una cantidad elevada para brindar una educación personalizada, que considere las necesidades y diferencias individuales ¿no generaría esta situación mayores traumas al joven o al niño o niña discapacitado sabiendo lógicamente que debemos enfrentarlo a la vida real?

El artículo 16, regula sobre la

En atención y Educación Especial no existe el personal calificado, idóneo suficiente, para que atienda de manera eficiente a la población discapacitada; máxime cuando con base en las estadísticas que se han presentado no se conoce su número con certeza.

participación de las personas con discapacidad, estableciendo que no podrán ser excluidos de ninguna actividad. Es relevante esta disposición, ya que como hemos señalado algunos algunos centros educativos han marginado a estudiantes por presentar alguna discapacidad, pudiendo ellos demostrar que las diferencias de los cuerpos o las mentes, no es lo que determina la fuerza o la eficacia de una acción (Montero Mejía, p.9).

Sin duda, uno de los artículos más polémicos, por sus alcances, y por las reticencias de algunos educadores que ven con preocupación su implementación es el artículo 18. Señala el artículo de marras que los discapacitados podrán recibir su educación en el Sistema Educativo regular.

El legislador establece normas, algunas veces bajo la presión de grupos o compromiso político, sin considerar si existen los recursos o condiciones apropiadas para su implementación. En atención y Educación Especial no existe el personal calificado, idóneo suficiente, para que atienda de manera eficiente a la población discapacitada; máxime cuando con base en las estadísticas que se han presentado no se conoce su número con certeza. La política financiera del Ministerio de Educación Pública ha sido errática, no se le ha dado financiamiento y seguimiento a todos los programas, un ejemplo el llamado Valor Agregado, que existe en algunos

colegios de secundaria. Preocupa que con base en esta experiencia la ley de igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad en lo referente a acceso a educación quede reducida a enunciado teórico y que por falta de recursos y voluntad se convierta en letra muerta.

Sería una irresponsabilidad que el Ministerio de Educación Pública ordene la atención de la población discapacitada en los centros educativos regulares si no existe la infraestructura adecuada y el presupuesto para que los centros educativos realicen los cambios que exige la ley.

Cuántos colegios y escuelas del país no cuentan con un presupuesto adecuado, que incluso no alcanza para cubrir sus necesidades básicas como el pago de luz, agua, teléfono. Además como las solicitudes para mantenimiento y mejora de la planta física, que se deteriora rápidamente en escuelas y colegios cae en oídos sordos o debe recorrer un calvario de tipo burocrático y político que desgasta a miembros de la Junta Administrativa, Patronato escolar y docentes.

Cuántas instituciones educativas inician lecciones y no cuentan ni siquiera con el mobiliario suficiente, estudiantes de pie, en el suelo por la falta de pupitres, lo que estimula la desmotivación e indisciplina. Sin embargo, el MEP formula una realidad diametralmente opuesta, idealizando y brindando un visión rosa de

la educación en el país.

El artículo 20, como está redactado podría provocar roces o conflictos, ya que los padres de familia de estudiantes discapacitados se les garantiza el derecho de participar en la selección, ubicación, organización y evaluación de los servicios educativos.

Es importante y necesaria la participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero están preparados, tienen el conocimiento psicopedagógico suficiente para llevar adelante lo que formula el artículo.

La norma puede llegar a constituirse en una espada de Damocles y continuar con lo que no se desea, la teoría del "pobrecito", en lugar de estimular la capacidad y potencialidad del discapacitado; dejando de lado la exigencia académica.

El artículo 22, señala las obligaciones del MEP, afirmando que para cumplir con lo dispuesto deberá suministrar el apoyo, el asesoramiento, los recursos y la capacitación que se requieren. (La Gaceta, No.102,p.2).

El Ministerio de Educación Pública difícilmente podrá cumplir con lo estipulado, dada la experiencia de largos años, en donde se han planteado excelentes proyectos y políticas educativas, que en el vaivén de la política electoral educativa y de las decisiones en general no han recibido apoyo financiero ni seguimiento desapareciendo paulati-

namente. Esperamos que esta situación no ocurra con la ley 7600, y que haya voluntad política de este gobierno y los siguientes para lograr su completa implementación.

Sin embargo, con voluntad, solidaridad, y especialmente conociendo la calidad humana del educador costarricense, los problemas que se presenten se irán solucionando, no por la política del MEP, sino por el compromiso del docente con la población discapacitada.

Los alumnos con dificultades que asistían a los centros eran clasificados de acuerdo con sus deficiencias, y no según sus necesidades. Se consideraba que el problema lo tenía el alumno.

Surge el término "necesidades educativas especiales" que abarca a todos los jóvenes que por diversos motivos presentan dificultad para acceder a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas dificultades originan las "Adecuaciones Curriculares", ya que se parte de la premisa que todo estudiante requiere algún tipo de ayuda para alcanzar las metas educativas; pues éstas no se logran espontáneamente.

Las adecuaciones curriculares son las estrategias de actuación docente que impliquen cualquier ajuste que se realice con la oferta educativa común, para dar respuesta a los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales, como por

Los alumnos con dificultades que asistían a los centros eran clasificados de acuerdo con sus deficiencias, y no según sus necesidades. Se consideraba que el problema lo tenía el alumno.

ejemplo D.A.

Esta propuesta es difícil de alcanzar con grupos de treinta a cuarenta y cinco estudiantes; se podría afirmar que es prácticamente imposible, por la atención individualizada que requieren los estudiantes y el seguimiento de su trabajo académico, en donde la evaluación es rigurosa e individualizada, acompañada de registros del proceso de los estudiantes.

Conclusiones

La promulgación de la ley 7600, o de igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad se constituye en el hito más importante logrado por la población discapacitada de nuestro país; especialmente al haber constituido uno de los grupos más segregados en todas las sociedades del mundo, sometidos al aislamiento al menosprecio y en muchos casos a todo tipo de vejámenes (Federico Montero Mejía, pág.5).

La visión que prevaleció se basó en considerar cualquier tipo de discapacidad como una tragedia de las más graves que puede sufrir un ser humano.

La ley establece un nuevo paradigma, en el cual la reivindicación de las personas con discapacidad, asignándoles igualdad de oportunidades significará cambios significativos como hemos analizado.

Esta ley constituye un primera acción y quizás no es perfecta en todo su ámbito, pero constituye un paso importante en la transformación de la sociedad hacia el siglo XXI.

En cuanto, si se encuentra el sistema educativo preparado para recibir en las aulas de atención regular a la población discapacitada en forma eficiente y eficaz, la respuesta sería negativa, ya que no se cuenta con el personal preparado, en particular en Educación Especial; cuyo número es insuficiente.

Los maestros por las características de los programas que ofrecen los Centros de Educación Superior, Privadas o públicas no ofrecen los cursos que brinden los conocimientos psicopedagógicos para atender al estudiante discapacitado como corresponde por derecho.

La infraestructura con que cuentan los centros educativos especialmente pública no es apropiada para atender a las personas discapacitadas, pues existen barreras arquitectónicas que obstaculizan el desplazamiento de los niños, y jóvenes discapacitados. Además el mobiliario con que cuentan los centros educativos no se adapta a sus necesidades. Estos dos casos que utilizamos como ejemplo, nos ilustra el esfuerzo e inversión que debe realizar el MEP para atender eficientemente a la población discapacitada.

El personal docente y docente administrativo no se encuentra preparado para atender la demanda de la población discapacitada, la cual requiere un servicio más especializado y personalizado.

En cuanto a la capacitación que se requiere para atender en forma eficiente a los estudiantes discapacitados por parte del Ministerio de Educación Pública y qué características tendrá el proceso son difíciles de precisar, ya que es un aspecto que compete a las autoridades del Ministerio de Educación Pública.

El asesoramiento para la atención y divulgación de la ley y sus alcances ha sido mínimo, lo que preocupa pues el artículo 62 de la ley de igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, así lo establece, siendo el Ministerio de Educación uno de los entes más importantes en este proceso. La falta de divulgación de la ley 7600, ha generado desinformación, lo que provoca dudas y escepticismo en los educadores y educadoras del país; pues no se

conoce con certeza el nuevo rol del docente en el proceso que conduzca a la igualdad de oportunidades para la personas discapacitadas.

Si se actúa con responsabilidad, planificando el proceso, brindando asesoría pertinente, con verdaderos especialistas y no como ocurre muchas veces se puede augurar el éxito; caso contrario el fracaso. Por el bienestar y justicia que merecen las personas discapacita-

das, esperamos que el programa o programas de atención a esta población no sea flor de un día, sino que se proyecte con vigor, motivación y compromiso de todos los que laboran en Educación logrando con ello que la justicia, el positivismo y la igualdad prevalezcan como medio para brindar los recursos e instrumentos que permitan la superación de la población discapacitada de nuestro país.

Bibliografía

Abarca Mora, Sonia. Psicología del niño en Edad Escolar, 1996. 5 reimpresión. San José, Costa Rica: Euned.

Consejo Superior de Educación (1995). Marco de referencia y directrices técnicas para la evaluación en el sistema de educación formal. San José, Costa Rica: M.E.P.

Consejo Superior de Educación (1997). Políticas de acceso a la educación para estudiantes con necesidades educativas especiales. San José, Costa Rica: M.E.P.

Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. Sección de Documentación, Información y Registro. Boletín Estadístico No.23, Enero de 1990- Junio de 1994.

Costa Rica Leyes y Decretos. (1997). Ley 7600. Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. San José, Costa Rica.

Costa Rica Leyes y Decretos. (1999). Anteproyecto de Reglamento de la Ley 7600 sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. San José, Costa Rica: La Gaceta No.21, 30 de Enero de 1998. Págs.33-40.

Instituto Nacional de Aprendizaje. Informe sobre los procedimientos de integración y normalización de la población con discapacidad. Marzo, 1994. Mimeografiado.

Ministerio de Educación Pública (1997). Procedimiento para la aplicación de la normativa para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. San José, Costa Rica: M.E.P.

Ministerio de Educación Pública (1998). Programa de mejoramiento de calidad de la educación general básica. Un Centro Educativo Eficiente. San José, Costa Rica: M.E.P.

Montero Mejía, Federico. Ley de Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Comentada. 1996. Primera Edición. San José, Costa Rica: Editorial Editec.

La Música africana, ritmo, colorido y sentimiento

Licda. Mercedes Mesén Valverde

La música

Internacionalmente se ha considerado a la música como un lenguaje universal, fundamentado en dos aspectos muy importantes, el primero de ellos en la consideración de que cualquier tipo de música puede escribirse en el pentagrama dado que los sonidos son iguales -aspecto aparentemente aceptado desde que Juan Sebastián Bach, unifica la escala musical de los diversos instrumentos en el siglo XVII, y en segundo término, por el dominio de la estética europea, de la cual no se apartó América Latina.

Hoy, se sabe que la música es un lenguaje, un discurso, un texto, que como creación social e/o individual, está inscrita en un contexto, que posee sus propias leyes y su propia historia, formando parte de una cultura, por lo tanto elementos como la religión, la magia, la literatura, la escuela, la moral, la guerra, el comercio, la agricultura, el lujo, la miseria, la criminalidad y otros, aportan su sonoridad a la gran sinfonía musical.

Son estas consideraciones las que tuvo en cuenta el musicólogo y antropólogo George Herzong cuando manifestó "...la música no es un lenguaje universal. Rasgos que en un estilo poseen un cierto valor emocional o

simbólico, pueden tener una significación completamente diferente en otro estilo, y pueden reaccionar en un medio enteramente distinto. En la música siempre deberá ser tenida en cuenta la diferencia entre el funcionamiento formal y el emocional o simbólico". (Ortíz, 1965.pág.115.)

Dentro del marco de estas consideraciones, se ha preparado la presente investigación sobre la música africana, como una primera exploración que nos permita entenderla y caracterizarla así como establecer las influencias musicales que se dieron en las sociedades americanas a raíz de la trata negrera que se asentó mayoritariamente en la región Atlántica y Caribeña del continente.

Para realizar la investigación nos hemos valido de fuentes escritas como son los trabajos publicados por el Instituto Cubano del Libro, especialmente los trabajos de Fernando Ortiz, estudioso de la música afrocubana, así como otros autores destacados como Rolando Pérez Fernández y Néstor Ortiz Oderigo, y entrevistas sobre aspectos técnico-musicales, al percusionista Lic. Rodrigo Salas de la Paz y la musicóloga e intérprete María Clara Vargas Cullell.

La literatura sobre este tema es en tér-

minos generales exigua y poco novedosa pues en su mayoría fue escrita en los años cincuenta y sesenta y con profusas explicaciones técnicas lo que limitó la comprensión de este tipo de discurso y la posibilidad de realizar un análisis comparativo de los diversos textos musicales afroamericanos.

La música africana

Como anteriormente apuntamos la música es parte de la cultura, responde a un contexto determinado no sólo en el tiempo y en el espacio sino también a toda una serie de especificaciones en los campos del trabajo, el amor, la guerra, la religión, la maternidad, la vejez, el poder, el paisaje, el agua o la sequía es decir a todo aquello que rodea al hombre y a las comunidades en su vida cotidiana y en sus hechos excepcionales; hablar por tanto de música africana es querer englobar en ese concepto la producción musical de diferentes sociedades que han vivido circunstancias, emociones y simbolismos ajenos los unos de los otros.

La variedad difiere no solamente en cuanto a su forma y estructura, sino específicamente en lo tocante a los ritmos empleados. Sin embargo hay algunas líneas maestras que el discurso musical africano posee, y que han sido objeto de discusión entre los musicólogos europeos y americanos, es sobre estas líneas maestras que estableceremos algunas características que nos

permitan realizar este primer encuentro.

1. Un primer punto de discusión es la consideración de que música africana, carece de las posibilidades técnicas e instrumentales que hoy día tiene la música europea, para los evolucionistas podría compararse con la europea de los siglos X y XI (Ortiz, 1965.pág.154).
2. La correlación lenguaje y música es una de las características más señaladas ya que los idiomas africanos poseen una gran variedad de matices semánticos, con gran preminencia de vocales y prefijos por lo que resulta al escuchar agradable y muy rítmico, y es porque en los pueblos con menor desarrollo musical, melodía y palabras son concebidas simultáneamente por el compositor-poeta.
3. La música africana es cooperativa, igualitaria, grupal, sacro-mágica y mayormente preletrada. Es una música colectivista, para la acción y el movimiento cooperativo, por eso se utiliza en sus fiestas, en sus liturgias religiosas y mágicas y en las faenas del campo.
4. Sus melodías son breves y repetitivas, las melodías negras, nacen del lenguaje hablado, son prefe-

rentemente vocales, dándose, del habla común a la recitación enfática, a las salmodias basadas en las acentuaciones tonales del idioma y al canto llano: normalmente sin escritura y por creación popular. (Ortiz 1965 pág.303.); así lenguaje tonal y música están estrechamente ligados, esto a la vez limita la libertad melódica, pero caracteriza fuertemente este tipo de música.

5. La microtonalidad es otra característica de sus melodías, esto consiste en una desatención por los tonos justos, las notas se dan en su valor exacto, la música europea tiene una gama de sonidos perfectamente prefijada y su arte esta basado en la exacta afinación de las voces y los instrumentos. La escala sonora de los africanos está basada en la garganta humana de ahí la amplia gama de tonos.



Su génesis se remonta a la prehistoria y es África el continente donde el tambor ha alcanzado una gran evolución tanto en sus variedades (existen ocho tipos básicos) como en su uso (ritual, fiesta, llamado y otros).

6. Su instrumentación es polirítmica, diatónica o cromática, el teclado de ocho notas por octavas como es el caso del piano, no es efectivo para interpretar una de sus piezas ni puede recoger, ni repetir los complicados ritmos de una orquesta de tambores.

7. Es característico de la música africana **la sincopación** - que es la risa en música, - **el rubato** - que contribuye a que la música sea más cadenciosa y lánguida, - **el crescendo y acelerando de los ritmos** - evocadores del clímax erótico, - así como el uso del **embullo** que no es sino un tipo de crescendo muy usado en los rituales sagrados que tienen el valor de provocar el trance hipnótico, de la posesión. Todas estas características lo que hacen es darle una gran libertad, que la percibimos por medio de la improvisación que tienen sus cantos.

Estos elementos son explicables por ser ésta una música ante todo emocional, sumergida en la mitología de su religión.

8. Una última característica es la íntima relación entre música, danza y poesía, fusión emocional, concretada en la praxis de sus festivales y ritos.

Elementos para la lectura de la música africana.

La música es entonces un texto, que como hemos visto es el resultante de un contexto, es decir en él se reflejan y se evidencian los diversos procesos de la historia del hombre, por tanto la música es intertextual, en tanto que en la coexisten relaciones de escenarios éticos, sociales, religiosos e históricos.

Realizar un acercamiento de este tipo es complejo, sin embargo se aportan algunos elementos, que en alguna medida ayudan a esclarecer y a comprender la música africana.

M.Baktin, semiólogo y filólogo ruso, escribió un artículo sobre el género del discurso, en él plantea que: en la comunicación humana se pueden determinar dos puntos extremos A) uno relacionado con el monólogo y B) otro con el diálogo.

Como monólogo en el discurso predomina la voz del sujeto, él es el poseedor de la palabra, dueño del significado, excluye la voz del otro, quién no es un verdadero interlocutor. Por tanto la relación no es recíproca. Es un discurso cerrado, autoritario.

En una situación dialógica, el discurso es abierto entre dos sujetos, por tanto bivocal, la verdad es inacabada, siempre está en construcción porque siempre existe una respuesta, ya que los sujetos están en la misma posición.

En el marco de esta teoría, podemos determinar que como discurso, en la música africana dominan las piezas de una sola voz es decir: lo que se dice y el como se dice caracterizan y delimitan la autoridad, el poder y la determinación de la verdad, es el caso de los cantos esotéricos, de rezo o de sacrificio donde el solista lo entona y el coro le responde. Es un discurso univocal.

Por otra parte Michel Foucault, en su libro **El orden del discurso**, plantea que éste puede analizarse desde dos perspectivas:

1. el discurso que expresa y comunica en forma libre y nos permite conocer el mundo y, 2. el discurso controlado, organizado y redistribuido a través de ciertas redes complejas institucionales. Es un discurso que aparece transparente y dócil al hablante; pero ya está reglamentado, por lo que discrimina, prohíbe, define, establece, manipulando sutilmente la conciencia. Es desde esta última posición que podemos captar el control y exclusión que sufre, dentro de la comunidad internacional, la música africana, es por ello que:

1. La música africana, ha querido ser valorada y apreciada bajo la óptica Occidental, sobre todo bajo el gusto estético Europeo.
2. Los sonidos no pueden ser recogidos en el pentagrama, ya que superan la escala convencional, por tanto trasladarla al mismo, implica su transformación y deformación dando por resultado una ficción de la misma.
3. La literatura que sobre la misma existe es escrita predominantemente por personas formadas bajo el discurso dominante de la estética europea por lo que no se abren verdaderos espacios que conlleven mayor comprensión hacia la misma.
4. Como discurso, en la música africana dominan las piezas de una sola voz es decir: lo que se dice y el cómo se dice caracterizan y delimitan la autoridad, el

poder y la determinación de la verdad.

Obviamente acogerse a los análisis de los semiólogos, debe hacerse con cautela, porque si bien su aplicación puede arrojar luces, también puede adentrarnos en otras profundidades alejándonos del objetivo propuesto.

Instrumentos africanos

Los instrumentos africanos se caracterizan por ser en su mayoría de percusión, son por lo tanto instrumentos de uso rítmico, más que melódicos, los dos materiales predominantes son la madera y el metal. Su uso es a nivel sacro-ritual, o festivo. Sus sonidos tienden a imitar los de los animales totémicos, o los fenómenos de la Naturaleza (rayo, viento, lluvia). Por los sonidos, la rítmica y los largos períodos en que se escuchan se produce en la colectividad efectos hipnóticos, de gran euforia o depresión.

Muchos de los instrumentos que aquí se mencionan se encuentran hoy día a nivel de museo, colección privada o de uso restringido tanto en la misma África, como en América, ya que la tecnología musical ha avanzado mucho en busca de mayor sonoridad y pureza del sonido, efectos positivos en la comercialización de la música.

Los tambores

Es el instrumento de percusión por antonomasia, ligado a numerosas actividades sociales del hombre; desde épocas muy leja-

nas se ha constituido en elemento sacramental de ceremonias religiosas, medio de comunicación en grandes distancias, recurso para ordenar y estimular en forma rítmica la actividad física del trabajo, forma de expresar acontecimientos notables de la vida comunal, pero sobre todo para acompañar al hombre en sus danzas y en sus cantos.

Su génesis se remonta a la prehistoria y es África el continente donde el tambor ha alcanzado una gran evolución tanto en sus variedades (existen ocho tipos básicos) como en su uso (ritual, fiesta, llamado y otros). Los tambores más antiguos son los membranófonos de una sola piel tensada y son de origen africano. (Moreno, 1994, pág.1 a 10).

Los tambores que tendrán un uso sacro por medio de un rito son consagrados a un Dios, normalmente el ceremonial se inicia consultando el oráculo, para saber si los dioses están dispuestos a bajar a ellos, una vez obtenida la respuesta, se escoge el tronco donde se realiza una invocación para que el tambor cuente con el favor de los dioses, terminada ésta se enciende una vela y junto a la base del árbol, el sacerdote traza con cenizas la firma de los dioses, luego se rompen huevos y se ofrecen libaciones con bebidas alcohólicas, se corta el tronco y se escoge la sección con la cual se construirá el tambor, una vez perforado se baña el tronco con bebidas alcohólicas; para poner-

le al tambor las membranas, (generalmente de piel de buey), se realiza otra ceremonia, la piel que se escoja simboliza la energía que se quiere dominar, incorporándose la fortaleza del animal al tambor.

A continuación describiremos algunos tambores de origen africano que a raíz de la migración forzosa se encuentra en ciertas regiones de nuestro continente.

La Yuka

Son tambores que se encuentran en varias regiones de África, como Nigeria y Congo, en América Latina, los encontramos en países como: Cuba, Venezuela, República Dominicana, Haití y Brasil donde los núcleos de negros bantúes fueron numerosos.

El vocablo yuka es bantú y significa: batir, golpear, percutir.

Este tambor está constituido por una caja cilíndrica muy larga, como de un metro y medio de longitud y una boca de unos 40 ó 50 centímetros de diámetro. Es unimembranófono, abierto y por su tensión es de cuero clavado.

La piel de éstos tambores es de toro o de buey y queda tan tirante y vibrátil que no necesita fuego para templarlo. Normalmente es acompañado por otros dos tambores de igual constitución pero de tamaño escalonado, son: la mula y el cachimbo que se ubican a los lados del yuka y se percuten a mano y palo.

El tañedor o yukero, apoya la caja por su extremidad inferior en el suelo y la mantiene inclinada, montándose sobre ella, para que no caiga la sujeta con una soga de la cintura, mientras él percute con ambas manos; su sonido es enérgico e imperativo y se escucha a más de una milla de distancia.

Es un instrumento laico o secular, para uso y disfrute de los humanos, por ello debe ser protegido de la brujería, que podría hechizar sus sonidos uso e intenciones. Se utiliza para animar el baile que en Cuba recibe el nombre de Yuka (o vacunado) y en Brasil de batuque (u ombligada), a pesar de la distancia física que separa a estas regiones, éstos bailes se caracterizan por la gran sensualidad que manifiesta la mujer que inicia un juego de atracción sexual que el varón responde con movimientos simbólicos de posesión y que la mujer está en libertad de aceptar o no.

El tambor arará

Es originario del pueblo yoruba de Nigeria, se encuentra también en Dahomey, es un instrumento considerado sagrado dentro del rito **radá**, que forma parte de la religión comúnmente conocida como **vodú** que se practica en Haití.

Son de varios tipos pero todos son unimembranófonos y abiertos, sus diferencias están en sus tamaños, en las formas de sus cajas y en el sistema tensor de sus cueros, su estructura exterior

se compone de cuatro partes talladas en un tronco enterizo, cuando los tambores están pintados con dibujos ornamentales, se supone que éstos aumentan su poder conjurador o exorcista, también pueden ser esculpidos.

Se percute en forma directa o con un palo curvo conocido como aguidafi y su sonido se afina por medio de tacos de madera que van insertados en el cuerpo del tambor. Se han encontrado en Brasil, Cuba y Haití.

El ékue

Tambor de la zona occidental de África, de tipo percusivo que sirve para ciertas ceremonias y sacrificios religiosos, así como para convocar al pueblo. Ékue en efik significa leopardo, nombre con que también se conoce a una gran sociedad secreta; en los pueblos ashantis y bantúes el leopardo es un ser místico, encargado de la justicia sobrehumana y de mantener el orden social mediante sus terrores preventivos y represivos. El Ékue es considerado como un ser sobrenatural que habita en la selva y es traído a la población solamente en grandes ocasiones, ocultándose en un pequeño departamento donde se celebran las asambleas públicas, desde ese lugar se oye su voz, pareciendo el gruñido de un animal feroz.

Cuando se utiliza para ritos sagrados el tambor se ubica cerca del altar en una especie de cripta donde sólo caben el ékue y el fra-

gayador (alto funcionario encargado de sonarlo), para este tipo de ceremonias se toca seguido unas 18 horas.

Es un tambor cuya ejecución se realiza mediante la fricción de la mano al frotar una varilla que se apoya sobre el parche, actuando el tambor como caja de resonancia. Da varios sonidos, de duración diferente y más o menos ronco, según fuese la presión y la prolongación de cada movimiento de la estregadura, y la posición de la punta del astil sobre la membrana.

Como instrumento musical, por su estructura es un membranófono o tambor de fricción, con caja, cuero, tensión de cuñas y astil suelto; la caja es de madera enteriza y figura un cono truncado, es trípode, los tres pies forman parte integral de la madera de la caja; la membrana está escaquetada en la boca más ancha y superior de la caja, el cuero del ékue es de cabro.

El poder de este tambor radica en su función sacro-mágica, ética y psicológica. En Cuba es utilizado en los ritos de los ñañingos.

El tambor abakuá

Proveniente de la zona carabalí en África, conocida también como "Ríos de Aceite", por ser zona productora de aceite de palma y uno de los escenarios de la trata de esclavos, con la cooperación de la sociedad secreta ekpe. La sociedad ekpe, realizó coerción económica y extraeconómica, que se reflejó en la captura de esclavos, el enriquecimiento de algunas familias principales y la sujeción de pueblos cercanos a la servidumbre.

Esta sociedad funda específicamente en Cuba una sociedad secreta llamada ABAKUÁ con una compleja organización jerárquica, creyente en seres ultramundanos y un ritual oscuro cuyo secreto -celosamente guardado- se materializa en un tambor llamado EKWÉ, ceremonias de iniciación, renovación, purificación y muerte, beneficios temporales y eternos, leyes, castigos internos de obligatoria ejecución y aceptación, un lenguaje hermético, esotérico y un lenguaje gráfico, complementario de firmas sellos y trazos sacros constituye hasta nuestros días un fenómenos cultural de gran interés.

Es éste un tambor utilizado en ceremonias secretas, destinado a conversar con el ekué- tambor sacro ya supracitado- como todo tambor sagrado es bautizado en un cremonial.

Está construido de un tronco de cedro, la membrana es de chivo o de venado y las cuerdas del enjicado son de cáñamo o de sogas de algodón. Se construye en cuatro pasos: primero la caja de resonancia, la construcción de las cuñas, la preparación del parche y el ensamblaje-enjicado. Con él se realizan sólo dos estilos de toques.

El catá

Es un instrumento muy rudimentario, compuesto de un simple trozo de tronco de caoba, ácana u otra madera dura, ahuecado cilíndricamente a todo lo largo de forma que solo quede la corteza reseca, endurecida, abierta por ambos extremos y tendida horizontalmente, sobre la cual se percute con dos baquetas de palo. El catá siempre es de una sola pieza,

nunca hecho con duelas ni trabajo de tonolería.

Es un instrumento percusivo muy primitivo, es uno de los tipos de tambores xilófonos más sencillo pues es una caja resonante, a la que aún no se le ha aplicado el cuero percutible para extender su sonoridad, se encuentra entre los pigmeos de África, cuya máxima expresión artística es la danza, para la cual las mujeres viejas percuten rítmicamente, mientras los hombres se acompañan con el ruido de sus pies. Los negros congos también lo conocieron, en su lenguaje Katá es caja, también designa un tipo de toque y al órgano sexual masculino.

Su sonido es monótono y profundo y se puede escuchar a gran distancia, se utiliza para marcar los ritmos de ciertas danzas colectivas. En América se encuentra en Cuba y Haití.

El cajón

Es un instrumento de percusión, que se hace sonar siempre con las manos. El cajón como el tambor no vibra a manotazos, sino por percusión metódica y estudiada. El sonido es producido por un golpe hábil y ejercitado, es menos sonoro que un tambor siendo muy común que lo sustituya, sobre todo cuando era prohibido el tambor africano en la etapa de la esclavitud.

Los cajones son lisos por cinco de sus lados, y a veces son casi cerrados, pues sólo tienen una pequeña abertura, son clavados y ensamblados en sus juntas, y luego cepillados y alijados para darles lisura y sacarles mejor sonido. Los cajones se meten unas horas en agua para que se hin-

chen sus maderas y luego se ponen a escurrir al aire y a la sombra.

Normalmente se utilizan en los festivales y ocasionalmente en ceremonias litúrgicas en sustitución de los tambores sagrados.

El cajón se halla en todas las regiones americanas con presencia africana, como en Perú, las Antillas, Chile y Colombia.

El guayo o la ralladera

El guayo es un instrumento de la música bantú. En Angola se construye un instrumento de unos cuatro pies de largo con la corteza de cierta palma, ahuecada en la parte central, en la parte externa de la misma se graban ciertas ranuras que después se restregan enérgicamente con una baqueta. Sirve para acompañar a los tambores y marimbas en ciertas piezas para danzas.

En Nigeria se conoce con el nombre de Kirana, esta hecho con un tallo seco de un tipo de cactus, con muescas irregulares y raspado con un palito.

En América este instrumento se conoce como guayo, ralladera o güiro, y se encuentra en Cuba, Puerto Rico, Santo Domingo, Colombia, Venezuela y Perú. Se tiene conocimiento de que existían en América desde el siglo XVI, pues hay varias descripciones y dibujos donde se le menciona.

Es un instrumento percusivo y frotativo, formado por la corteza de un fruto alargado de forma cilíndrica, de unos 30 a 50 centímetros de longitud, con 4 agujeros en el dorso por donde se sujetan con la mano iz-

quiera. En su superficie delantera, están grabados a lima varios surcos transversales y equidistantes entre sí, el sonido se produce al frotar sobre él una varilla dura, se utiliza para acompañamiento y relieve del ritmo y el sonido se asemeja al chasquido de los pies en el pavimento.

La quijada

La quijada es un instrumento musical de oriundez africana, utilizada en ceremonias sacro-mágicas. Varios pueblos de África consideran que en la mandíbula humana está el órgano del lenguaje y suelen adornar o complementar los tambores sagrados colgando de ellos sendas quijadas sacadas de esqueletos humanos pues consideran que gracias a su poder mágico de expresión pueden "hablar" por medio de las vibraciones de las membranas.

Es este un instrumento percusivo, sacuditivo y frotativo según la manera como es tañido. La manera más simple de tocar la quijada es sacudiéndola con una maraca; en esa forma el sonido es producido por los dientes que se mueven en sus avéolos ya que están flojos. Si el toque es percusivo se realiza percutiendo con un puño en uno de los extremos libres del manillar, si su uso es frotativo, el músico pasa por los dientes un alambre o una varilla.

Es un instrumento que se utiliza para acentuar los ritmos y el so-

nido que produce está en relación a la forma que se le toque.

En América se conoce de su existencia desde el siglo XVIII, y se encuentra en Perú, Argentina, Cuba, Santo Domingo, Haití, Jamaica, Colombia y en el sur de los Estados Unidos. Las quijadas que se utilizan son de asno, mulo, caballo y burro, y hoy día figuran en las orquestas populares.

El ekón

El ekón es un instrumento metálico, idiófono y de percusión, hecho de dos planchuelas triangulares de hierro, soldadas por sus bordes menos por uno, formando a manera de una campa-

Varios pueblos de África consideran que en la mandíbula humana está el órgano del lenguaje y suelen adornar o complementar los tambores sagrados colgando de ellos sendas quijadas sacadas de esqueletos humanos pues consideran que gracias a su poder mágico de expresión pueden "hablar"

na con la abertura de su concavidad en forma lenticular, el cual se sujeta con una mano por el mango que está en su cúspide, y se percute con la otra por medio de un palito, no tiene lengua por lo que se debe percutir exteriormente.

Es exclusivo de África, donde se le denomina de distinta manera, se encuentra a lo largo de la costa occidental del continente; su nombre significa guerra, Ekong es el nombre del dios de la guerra y a la vez de una sociedad secreta de los negros de Calabar.

Existen de diferentes formas y tamaños. El sonido que produce está en relación al lugar en que se le dé el golpe, si se da en la parte más ancha de la campana, produce un sonido más grave que si se golpea en la parte estrecha, la más próxima al mango.

Su función es ceremonial y jerárquico, como instrumento sacro se utiliza para evocar los espíritus ancestrales y en ritos funerarios, es el único instrumento de metal que puede entrar en el templo; como instrumento de guerra se emplea como estimulante, como insignia o para órdenes, perderlo en la batalla significa la derrota.

En Brasil se utiliza en los ritos santeros, en Cuba en los ritos de los ñañingos, en Haití en los ritos vudú. Hoy día los ekones han aparecido ante el público profano para ser aprovechados en las orquestas llamadas típicas

o de folklore, con el fin de marcar los ritmos.

Los agógo

Los agógo son unas campanillas litúrgicas para evocar a los santos en los cultos de los yorubas. El término agógo significa campana, la función de estos instrumentos es exclusivamente evocativa del oricha para que éste interceda en una posesión o en un rito de rogación, no suenan si son los tambores sagrados lo que están llamando.

Son de muy diversas formas, y siempre son de metal, ya sea cobre, bronce, lata y hierro. En Cuba y Brasil se siguen utilizando en rituales secretos; es un instrumento percusivo y sacuditivo. Su sonido depende del tipo de metal y de la finura o grosor del mismo y la forma como se toque la(s) campana(s).

La marímbula

Instrumento musical exclusivamente africano, no es de cuerdas, ni de viento, ni de percusión, es de pulsación ya que se realiza con la presión de los dedos. Es conocida en África como malimba, manimba, madimba, y marimba. La utilizan las tribus selváticas del África Tropical, desde la zona oriental a la occidental.

Es una caja resonante de madera sobre la cual van fijos dos hileras de dientes o láminas de metal de diferentes longitudes, las cuales se pulsan hacia abajo con los dedos, emitiendo una música de las más encantadoras. Hay

marímbulas con teclas de cuero, caña o madera, son éstas las más antiguas, se tiene conocimiento de que existían desde el año 1700 antes de Cristo, se sabe que el uso del hierro y su fundición procede de épocas remotas así como su uso en las artes africanas, este instrumento fue conocido por los europeos en el siglo XVI.

En África se utiliza en los cantos y bailes, en América en ciertas ceremonias secretas de los ñañingos, en la santería lucumí y en los ritos de palo, hoy día se utiliza en las orquestas rumberas para dar las notas de los bajos, suena como un violín punteado con el dedo, llega a producir 11 notas.

En América se conoce en Trinidad, República Dominicana, Cuba, Haití, toda Centro América, en la zona de La Plata y Brasil. Aparentemente dio origen a la marimba que se conoce en nuestro país, que es xilófona y percutida con palillos que finalizan con bolitas de cera, consisten en láminas vibrantes sujetas a un cuerpo resonante de calabaza seca.

La clave xilofónica

Es un instrumento musical que consiste en dos palos redondos, con de un jeme de largo de madera dura y sonora, que se usan golpeándolos uno con otro, para guardar el compás y acompañar a la guitarra en los cantos populares particularmente, aunque también suele oírse en las orquestas. Produce una bella so-

noridad por la percusión de los dos trocitos de madera dura, ésta suele ser de ácana, madera llamada "de corazón" por la dureza característica de la parte central de su tronco.

Se considera clave por su forma, y xilofónica por el vocablo tecnológicamente expresivo del origen orgánico y del carácter de su sonoridad.

La forma de tocar los palitos parte de que uno de ellos es pasivo y se mantiene acostado, sujeto por su parte media, y el otro, tomado por un extremo percute en el centro o a un lado, según el sonido que se desea obtener. Sobre su origen se sabe que los palitos sonoros aparecen en numerosos pueblos de los cuales han podido ser traídos a América, existen en las islas del Pacífico, la costa ponentina del África y las tierras que asoló la trata negrera. Se han encontrado claves en el sur de España, el sur de los Estados Unidos y en Cuba.

Influencias de la música africana en América Latina. Con la llegada de la población negra al continente Americano se va dar un mayor acento al mestizaje demográfico, laboral, religioso y artístico de las sociedades asentadas en éstos territorios.

A nivel musical no sólo se aportan un sinnúmero de instrumentos, sino otras formas musicales, consistentes en nuevos sonidos, melodías y ritmos, propios del contexto y forma de vida de éstos pueblos.

Una de las características más específicas de esa transculturación consiste en la transformación de los ritmos ternarios africanos en binarios, (esto es la cantidad de pulsos que se dan en un compás), así el ritmo ternario que es la división en tres pulsos del compás se va a dividir en dos pulsos. Esta característica se encuentra perfectamente definida en toda la franja negra del Atlántico. (Pérez Fernández, 1990, pág.7-17).

Igualmente los rasgos rítmicos africanos se hallan presentes tanto en la franja Atlántica como fuera de ella, constituyendo esto un elemento diferenciador pero a la vez propio de la unidad e identidad de la cultura latinoamericana.

Debido a que es relativamente reciente el registro de la música mestiza o criolla, tanto en el pentagrama, como en los acetatos mucha de esa música se ha perdido, olvidándose y transformándose.

Actualmente en nuestro siglo podemos señalar los siguientes tipos musicales casi todos de tipo popular: en los Estados Unidos el RagTime, el Fox-Trok, los Spirituals, el Swing, y el Jazz; en América Latina: la rumba, el danzón, el mambo, el chacha-chá, el merengue, la salsa, el reggae, el bolero song, la huaracha, la samba, la batucada, la lambada, el tamborcito, el areíto y el ballenato entre los más conocidos.

Estos ejemplos de música popular, surgen especialmente en toda la zona este del continente americano, la costa peruana y el sur de los Estados Unidos, regiones que hoy día siguen estando habitadas por los descen-

dientes de los esclavos negros. Esta música mestiza conserva rasgos africanos en la riqueza rítmica, en la manera de interpretarla, en aspectos esenciales de la sociología de los grupos afroamericanos y en el valor psicológico de su emocionalidad.

Conclusiones

Si bien la tradición, es importante para conservar ciertas expresiones culturales, es difícil considerar que la música africana que hoy escuchamos, así como las manifestaciones afroamericanas, conserven la expresividad de los habitantes de estas dos grandes regiones de los Siglo XVI en adelante; sin embargo como hemos demostrado en el transcurso de esta investigación, las huellas de la música africana son todavía profundas, de ahí que se dé un predominio de los ritmos, unas cadencias melódicas específicas, una característica improvisación en sus cantos, una utilización de instrumentos de madera y metal donde resaltan los tambores, además de ser ante todo una expresión social musical plasmada en sus ritos sagrados y sus festivales.

Frente al dominio de los parámetros estético-musicales europeos, la música africana es vista como primitiva, regionalista y folclórica restándole el valor que por sí tiene.

El desconocimiento del contexto en que surge la creación musical tanto en África como en América, así como los estereotipos musicales imperantes, la discriminación racial, el control del discurso musical concretado en la exclusión, la falta de mercadeo y publicidad, son los causantes de la pobre valoración que de ella se hace.

La música africana merece ser conocida, apreciada y estudiada por ser la viva expresión de millones de seres humanos, de un continente todavía "exótico" hasta para los investigadores, por su profunda huella en la música folklórica y popular de los países americanos; por ser ritmo, colorido y sentimiento del planeta tierra.

Bibliografía

Moreno, Dennis. Un tambor Arará. Instituto Cubano del Libro, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba. 1994.

Neira Betancourt, Lino Arturo. Como suena un tambor Abakuá. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. 1991.

Ortíz, Fernando. La clave xilofónica de la música cubana, ensayo etnográfico. Editorial Letras Cubanas. La Habana, Cuba, 1984.

-Los instrumentos de la música afrocubana. El Catá. El Cajón. Instituto Cubano del Libro. Editorial Letras Cubanas, Cuba. 1995.

-Los instrumentos de la música afrocubana. Los Agógo. Instituto -Cubano del Libro. Editorial Letras Cubanas, Cuba. 1995.

-Los instrumentos de la música afrocubana. El Ekón. Instituto Cubano del Libro. Editorial Letras Cubanas. Cuba, 1995.

-Los instrumentos de la música afrocubana. El ékue. Instituto Cubano del Libro. Editorial Letras Cubanas, Cuba. 1995.

-Los instrumentos de la música afrocubana. El Guayo o la Ralladera. La Quijada. Instituto Cubano del Libro. Editorial Letras Cubanas, Cuba. 1995.

-Los instrumentos de la música afrocubana. La Marímbula. Instituto Cubano del Libro. Editorial Letras Cubanas, Cuba. 1995.

-Africanía de la música folklórica de Cuba. Editora Universitaria. La Habana, Cuba. 1965. Ortíz Oderigo, Néstor. Calunga, Croquis del Candombe. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina. 1969.

-Estética del jazz. Editorial Ricordi, Buenos Aires, Argentina. 1959. Pérez Fernández, Rolando. La música afromestiza Mexicana. Editorial Biblioteca Universidad Veracruzana. México. 1990.

Del Río, Eduardo. Guía incompleta del Jazz. Editorial Grijalbo, S.A. México, 1984.

Sosa Rodríguez, Enrique. Los Ñañingos. Edición Casa de las Américas, 1982.

Foucault, Michelle. El orden del discurso. Mimiografiado, Biblioteca Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.

Baktin, Mijail. Estética de la creación verbal. México, Siglo XXI, 1981.

Entrevistas

- Lic. Rodrigo Salas de la Paz. Sábado 10, y miércoles 21 de Mayo de 1997.
- Licda. María Clara Vargas Cullei. Viernes 30 de Mayo de 1997.

Rol del orientador (a) en los equipos interdisciplinarios de las escuelas urbano marginales

Giannina Esquivel Solís.

Introducción

La orientación como profesión se desarrolló en Costa Rica dentro del sistema educativo formal, desempeñando funciones que tenían poco o nada que ver con la propia disciplina. Sin embargo, en la actualidad se mantienen aún los servicios de orientación en los centros educativos, y las demandas de la infraestructura socio-económica del país ha requerido que estos servicios se extiendan a otros ámbitos, como el laboral, el penitenciario, en lo que corresponde a la atención de la familia, las áreas vocacionales, personal-social, diversificando así el campo de acción de esta disciplina y creando nuevos desafíos para este (a) profesional.

El presente artículo señala la necesidad de replantear el perfil profesional del orientador (a) y su rol es una necesidad, de tal manera que responda a las demandas infraestructurales de la sociedad moderna.

Los cambios han llevado a que los problemas personales y sociales sean estudiados como situaciones multi-causales, donde influyen diversos elementos que interactúan simultáneamente, por lo que son abordados desde diversas áreas de las ciencias sociales desde diferentes ángulos con

la finalidad de tener una visión integral y se intervengan en una forma similar.

El trabajo en equipos interdisciplinarios en algunas instituciones, donde se integran profesionales de diferentes disciplinas y entre ellos, está el orientador, es una forma de responder a tales demandas y desafíos profesionales.

Esto ha provocado la necesidad de replantearse el perfil del orientador (a) y su rol, no sólo en su quehacer diario, sino también como miembro de equipos interdisciplinarios, según sea la naturaleza del mismo; este artículo pretende enfocar y ayudar a clarificar para dar validez y seguridad en el desempeño a profesionales de ayuda en orientación, en esta nueva modalidad de interdisciplinariedad; asimismo ayudará a clarificar su rol, lo que puede brindar mayor seguridad y confianza en su desempeño.

Conceptualización de Orientación

La orientación como disciplina, ha sido una profesión que se ha desarrollado como una ciencia social que trata de ayudar al ser humano. Como desarrollo histórico puede decirse que en sus inicios tuvo un enfoque médico-curativo, donde el cliente era un enfermo que necesitaba un

Resumen

En este artículo se ofrece una visión general de la labor del profesional en Orientación, el cual ha diversificado el campo de acción y actualmente interactúa con otros profesionales de las Ciencias Sociales en el estudio, análisis y atención de problemas personales y sociales con la finalidad de tener una visión integral poder intervenir desde diferentes ángulos.

Con él se pretende ayudar a este profesional a clarificar el quehacer diario en esta nueva modalidad de interdisciplinariedad y pueda entonces obtener mayor confianza y seguridad en su labor.

La orientación es entendida como el proceso que contribuye con las personas para que se ayuden a sí mismas en la tarea de reconocer sus recursos personales mediante el desarrollo de sus fortalezas.

proceso de tratamiento que le ayudará a salir de su crisis; después se modifica esta concepción para dar paso a la prevención cuyo fin era el desarrollar medidas o estratégicas que protegieran a la persona de la enfermedad o de los problemas; y en los últimos años esta visión se amplió por el desarrollo de fortalezas.

Esta última visión tiene como base los principios del desarrollo evolutivo, según los cuales el ser humano enfrenta a lo largo de su vida una serie de cambios que lo llevarán a estados cada vez más positivos, de tal manera que las personas adquieran y desarrollen habilidades y destrezas, consoliden las que ya tienen para que logren enfrentar sus crisis y tareas propias de su desarrollo evolutivo (Rogers, 1984; Egan, 1981; Gordillo, 1975).

Es así como la relación de ayuda es entendida como la relación en la que al menos una de las partes intenta promover el crecimiento del otro, su maduración y la capacidad de enfrentar la vida de una manera adecuada.

La orientación es entendida como el proceso que contribuye con las personas para que se ayuden a sí mismas en la tarea de reconocer sus recursos personales mediante el desarrollo de sus fortalezas, para crecer en todo su potencial y se plasme en la formulación o reformulación de su proyecto de vida.

La orientación es un proceso que consiste en facilitar la construcción

personal de un proyecto de vida; con la convicción de que es un ser creador y realizador, con capacidades y lleno de emociones.

Para cumplir con lo anterior, la orientación debe buscar los recursos y emplear metodologías con las que el ser humano se exprese, se autoconozca, conozca su medio, tome decisiones y asuma sus consecuencias responsablemente y actúe con compromiso social y personal (Arce y otros, 1995; Pereira, 1986; Miller, 1971).

En un concepto más amplio se afirma que toda educación es orientación, en tanto que es preparación para la vida, donde se desarrolla un estilo de vida que es determinado en buena medida por las circunstancias externas, pero donde también interactúan las opciones personales.

Bajo este marco es que el Ministerio de Educación Pública integró en el año de 1995 los Equipos Interdisciplinarios para que se pudiera abordar la realidad desde distintas disciplinas en una forma integral. Como una primera experiencia se integraron en la comunidades en vías de desarrollo, convencidos de que la educación es un medio de movilización social de estas poblaciones marginales, y poder ayudar así a crear mayores oportunidades para el bienestar general, se crearon con el nombre de "Equipos Interdisciplinarios de Orientación de Escuelas Urbano Marginales".

Estos equipos fueron integrados por profesionales de las ciencias sociales, a saber, orientadores (as), trabajadores (as) del área social y psicólogos (as), con el fin de implementar un

programa que brinde una respuesta integral a los problemas y necesidades socioeconómicas y culturales en lo que respecta a la atención de la dimensión socio-afectiva de esta población escolar, en la cual, la orientación constituye un elemento importante. Su fin es fortalecer el desarrollo socio-afectivo del niño (a), permitiéndole lograr aprendizajes para mejorar su calidad de vida personal y social (Arce y otros, 1995).

Para lograr lo anterior, es tarea de estos profesionales desarrollar una cultura de trabajo en equipo, y con la participación de distintos actores de la comunidad educativa.

Es necesario en primera instancia definir o clarificar qué se entiende por trabajo interdisciplinario. Se puede afirmar que responde a una necesidad metodológica para estudiar una realidad concreta, integrando un grupo de profesionales de distintas disciplinas que utilizan un lenguaje común, intercambian conceptos, métodos e instrumentos para realizar una tarea concreta con sentido integral, asumiendo las exigencias que dicha tarea implica (Castro y otros, 1987) con el propósito de planear y ejecutar acciones conjuntas y acordes con la naturaleza de la situación.

Entonces, un equipo interdisciplinario es un grupo de dos o más profesionales con formación diferente, en este caso psi-

cología, trabajo social y orientación, con disposición y apertura al trabajo grupal asumiendo funciones generales y específicas.

Según Acuña y otros (1979), estos grupos de profesionales deben poseer ciertos principios esenciales para su funcionamiento, entre ellas se pueden citar:

- un clima grupal de aceptación y relaciones democráticas, cooperativas, esto implica la participación igualitaria de todos los miembros en las tareas para lograr un objetivo común, lo anterior dependerá de los conocimientos, aptitudes y habilidades de cada miembro del equipo;
- la comunicación abierta, de manera que favorezca la relación entre las personas para alcanzar objetivos y permita la retroalimentación que enriquece la interacción de los miembros;
- además debe existir **confianza** para que cada miembro pueda expresar sus inquietudes sin inhibiciones, favoreciendo el sentimiento de pertenencia y pertinencia de cada miembro;
- también el liderazgo compartido permitirá la discusión del grupo, animando a los profesionales para el cumplimiento de los objetivos.

Todo lo anterior apunta a un consenso para la mejor toma de decisiones, la adecuada recolección de la información, la evaluación, así como una discusión donde participen todos (as), aprovechando también el conflicto que ayuda a la madurez

del equipo y a la toma de decisiones (Castro y otros, 1987; Acuña y otros, 1979).

Para lograr lo anterior se requieren ciertas características personales en el profesional que participa en equipos interdisciplinarios, entre ellas se pueden mencionar:

- Convicción de la efectividad del trabajo en equipo.
 - Disposición para el trabajo en grupo.
 - Madurez personal.
 - Conocimiento de las otras disciplinas.
 - Claridad en su rol o perfil profesional.
 - Creatividad.
 - Habilidad para comunicarse.
 - Abandonar las vanidades profesionales.
 - Flexibilidad o disposición para eliminar los esquemas rígidos.
 - Principios éticos y morales.
 - Liderazgo.
 - Compromiso personal y social.
- (Follari, 1982; Castro, 1987; Acuña, 1979).

Como se puede observar, no sólo se requiere ser profesional, sino que también es indispensable tener ciertas condiciones personales que favorezcan y fortalezcan el trabajo en equipo, y de esta manera conseguir las metas y objetivos planteados, coadyuvando así a crear una cultura de trabajo de grupo y de forma interdisciplinaria.

El trabajo del equipo interdisci-

plinario implica el desempeño de funciones generales para el equipo y específicas para cada disciplina. Esta especificidad es la que enriquece este trabajo en equipo, y es la que ayuda a ofrecerle un abordaje integral a la situación que se está atendiendo.

Como parte de la ética profesional, los miembros del equipo deben conocer las otras disciplinas con las que trabaja para no invadir los campos de acción y de esta manera saber cuáles funciones puede compartir y coordinar en equipo y cuáles son propias de su profesión.

Concretamente los equipos interdisciplinarios que trabajan en las escuelas urbano-marginales tienen funciones comunes, entre las que se pueden mencionar:

1. La coordinación con otras instituciones, la investigación, el asesoramiento y la atención de casos según sean los requerimientos de la institución, así como,
2. diseñar y promover estrategias para la prevención integral que fortalezcan el desarrollo humano.

Estos son a grandes rasgos los lineamientos que se pretende que los equipos interdisciplinarios implementen en sus respectivas comunidades.

En todo equipo interdisciplinario debe existir una organización ser flexible, en la que varía su contexto, objetivos y la tarea a desarrollar.

Se destaca que al campo de la orientación se le asigna además de lo anterior, la atención del desarrollo vocacional y su promoción como un área de su exclusiva incumbencia, y los as-

pectos referentes al rendimiento académico, así como del asesoramiento, promoción en la organización y participación estudiantil en las diversas manifestaciones de liderazgo.

Para llevar a cabo todas estas funciones tanto generales como específicas, el orientador u orientadora debe desempeñar el rol de asesor, especialmente en el campo del desarrollo vocacional, capacitando a la comunidad educativa para que ellos (as) estimulen desde su quehacer diario en las aulas y fuera de ellas, dicho aspecto, integrándolo al currículum escolar y a la vida diaria.

Otro rol que identifica al orientador es el de investigador (a); como tal puede realizar investigaciones y hacer diagnósticos, pero no con el fin propiamente de elaborar un plan de acción remedial, sino con el objetivo de que a partir de dicha investigación pueda establecer tácticas y estrategias que ayuden a la prevención integral, estrategias que elabora con una visión de proceso en sus proyectos y acciones.

Según los lineamientos de las funciones del equipo, el orientador y orientadora debe estar muy identificado con este trabajo, ya que según su formación y perfil profesional, está capacitado para desarrollar estrategias de prevención en todos los niveles (primario, secundario, terciario), pero sobre todo por su formación didáctica, que lo (a) faculta para el trabajo en el ámbito de la educación (no formal o formal) y le facilita la concreción del enfoque educativo-evolutivo, que se centra en la promoción del ser humano, del fortalecimiento de sus destrezas y habilidades, para to-

das las etapas del desarrollo humano.

Otro rol que desempeña es el de orientador (a) como tal, atendiendo las necesidades individuales y grupales, haciendo las valoraciones necesarias para saber si la situación que está trabajando tiene que ver con una crisis del desarrollo, o si es necesario otro tipo de intervención clínica para lo cual lo referirá; por supuesto, con una justificación profesional. Entre las personas que atiende están las niñas y los niños, las (os) docentes, padres y madres de familia, a la familia misma, y al personal administrativo; ya que a nivel individual o grupal, según el nivel de intervención que se requiera, fortaleciendo los procesos de reeducación de las personas con problemas para que logre reincorporarse al medio.

Si la situación tiene que ver con crisis del desarrollo, lo asumirá el orientador (a) facilitando el proceso de maduración, por medio de un proceso orientador que puede incluir aspectos como el fortalecimiento la autoestima, el autoconocimiento, la seguridad en sí mismo (a) que le permita tomar decisiones acertadas, así la persona en crisis logra clarificar y organizar su proyecto de vida.

Conclusiones

Estas son algunas de las funciones específicas que un orientador u orientadora debe realizar en un equipo interdisciplinario, que le dan una identidad profesional y que justifican su quehacer en esta modalidad en el campo educativo, trabajando al lado de profesionales en psicología y trabajadores (as) sociales.

Es necesario enfatizar, además que para poder desenvolverse en el trabajo en equipo interdisciplinario, debe tener muy clara su identidad, partiendo de la naturaleza del trabajo, pero sobre todo conocer y hacer un uso adecuado de los diferentes enfoques teóricos de la orientación; esto le dará seguridad personal y profesional, muy necesaria en el desempeño eficaz. Además, esta seguridad le creará un sentido de sana competencia en el trabajo al lado de otros profesionales, sin sentirse amenazado (a) profesionalmente, aportando de esta manera, los conocimientos o funciones específicas antes mencionadas, lo que le ayudará a proyectar su identidad y así fortalecer su autoestima profesional y su rol como líder dentro de la institución donde labora.

Para que tenga esa proyección profesional es fundamental que el orientador u orientadora mantenga una actitud de constante actualización, lo que contribuirá a crear mayor seguridad y sana competitividad junto con sus compañeros del equipo. Esto colaborará a que sus aportes sean respetados y valorados como aportes profesionales. Ser y sentirse profesional es una actitud personal, por lo que dependerá de cada individuo, que sus acciones muestren la imagen personal que favorezca su desempeño y logros profesionales, y de esta manera asignar una identidad positiva a la profesión.

El trabajo del equipo interdisciplinario implica el desempeño de funciones generales para el equipo y específicas para cada disciplina.

Publicaciones

Coautora de "Orientación para el bienestar, amor, noviazgo y relación de pareja". Seminario de graduación para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación. (a presentar en febrero/97).

Zoila Rosa Vargas Cordero. Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación. 1988.

Egresada de la Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Administración Educativa. 1996.

Instructora, Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica.

Publicaciones:

Orientación a la mujer divorciada. Tesis de Licenciatura.

"La investigación participativa: cómo utilizarla en Orientación" *Revista Educación* 15 (2) 1991.

"Ética y desarrollo moral: Implicaciones para la formación de Orientadores" *Revista Educación*. 17 (2) 1993.

"Los Recursos Humanos y sus implicaciones en el clima institucional" *Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación con Mención en Administración Educativa* (a presentar en febrero/97).

Curriculum vitae

Giannina Esquivel Solís
Egresada de Bachiller en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. 1996.

Orientadora, Equipos Interdisciplinarios de las escuelas urbano-marginales. MEP.

Bibliografía

1. Acuña y otros. (1979). Funcionamiento de los Equipos Interdisciplinarios de los Programas del Patronato Nacional de la Infancia y la Participación del Trabajador Social. Seminario de graduación para optar por el título de Licenciatura en Trabajo Social. U.C.R.

2. Acuña y otros. (1981). Equipos Interdisciplinarios y Coordinación Interinstitucional en el Campo de la Atención al Menor. Monografía. Seminario de graduación para optar por el título de Licenciatura en Trabajo Social. U.C.R.

3. Arce, C. y otros. (1995). Propuesta de un Servicio Interdisciplinario de Orientación en Escuelas Urbano-Marginales. Ministerio de Educación Pública. Departamento de Orientación y Vida Estudiantil.

4. Castro, L. y otros. (1987). Los Equipos Interdisciplinarios en el Área de la Educación. Seminario de graduación para optar por el título de Licenciatura en Trabajo Social. U.C.R.

5. Egan, G. (1981). El Orientador Experto: un modelo de la ayuda sistemática y la relación interpersonal. México: Iberoamericana.

6. Fandiño, D. (1990). Trabajo en Equipo: su aplicación según enfoques. Programas de Atención Integral. Nº 3. Setiembre. U.C.R.

7. Follari, R. (1982). Interdisciplinariedad. México: ASCAPOTZALCO.

8. Gordillo, V. (1975). La Orientación en el Proceso Educativo. España: Ediciones Universidad de Navarra.

9. Pereira, T. (1987). Orientación del Estudiante de Enseñanza Primaria. Costa Rica: EUNED.

10. Plan de Estudios de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación. (1991). U.C.R. Facultad de Educación. Escuela de Orientación y Educación Especial.

11. Regueira, G. (1992). Políticas de las Unidades de Vida Estudiantil y Estrategia de Trabajo. U.C.R.



Rosa Carranza

El servicio al cliente en las Instituciones Educativas

El servicio al cliente en las instituciones educativas

Continualmente se oye hablar de la necesidad de calidad en la educación; y la búsqueda de excelencia que posibilite el pleno desarrollo de los educandos para que logren participar de modo creativo y crítico en la solución de los problemas de su entorno.

Paralelo a esa calidad de estudiante, se hace referencia a la necesidad de instituciones educativas; quienes bajo el nuevo concepto de empresa, vayan más allá de planificar, organizar, y dirigir, creando las condiciones necesarias a las personas que laboran en el centro educativo, de forma tal que todos los involucrados se mantengan en constante aprendizaje; propiciando así el espíritu de ORGANIZACIÓN INTELIGENTE.

En todo ese engranaje surge el servicio al cliente como aquellas actividades que llevan a la satisfacción completa del cliente interno y externo, o sea la diferencia como éste espera ser

tratado (expectativas) y como percibe que fue tratado (percepción).

En una institución educativa, los clientes somos todos: estudiantes, padres, profesores, personal administrativo y personas de la comunidad, que se acercan en busca de un servicio de calidad, basado en la cordialidad, amabilidad y rapidez.

“El ambiente o la cultura organizacional debe destacar la calidad del servicio en la organización, no sólo en aquellas secciones donde los trabajadores, están en contacto directo con los clientes” (Schneider y Bowen, 1993, p.3). De ahí, que la calidad del servicio que ofrece una institución está en relación directa con el ambiente interno de la organización, el cual se proyecta a los clientes, como consecuencia de su cercanía física y psicológica.

La mayoría de las instituciones educativas, desgraciadamente, no son el mejor ejemplo de calidad en el servi-

Resumen

El servicio al cliente en las instituciones educativas

El servicio al cliente son aquellas actividades que llevan a la satisfacción completa; o sea la diferencia como el cliente espera ser tratado y como percibe que fue tratado.

Las instituciones educativas deben incrementar la satisfacción mediante acciones como: compromiso de todos los participantes en el proceso, trabajo de equipo, atender al cliente en forma inmediata, ser natural y utilizar el sentido común para brindar opciones al cliente.

Un cliente satisfecho es un cliente leal al colegio o la escuela. De ahí que es importante que los gerentes de las empresas educativas trabajen en procura del mejoramiento de la calidad del servicio, ya que una institución refleja lo que es por las personas que prestan el servicio.

cio al cliente, ya que las actitudes de algunos funcionarios, reflejan el mínimo esfuerzo, la molestia y el desgano.

La no interiorización de la visión y misión de la empresa, se refleja en la impresión que el cliente obtiene del servicio prestado; ya que ser atendido, debe ser una experiencia personal, que refleja la calidad, en función de los detalles, y no una relación fría e impersonal.

A diferencia de un producto, la calidad de un servicio resulta más visible; ya que por ejemplo, un cliente no ve si en su auto un tornillo esté vuelto, pero sí aprecia inmediatamente el buen o mal humor de una oficinista o una profesora. Esto, porque el servicio se da y se consume al mismo tiempo, es instantáneo; de ahí que si la atención y rapidez no llenan las expectativas de quien lo solicita se habrá incurrido en un error que no puede subsanarse, sólo se podría prever para que no vuelva a suceder.

"En materia de servicios, una persona satisfecha transmite su entusiasmo a otras tres, por término medio. Una persona insatisfecha comunica su insatisfacción a once personas. Así que un 1% de clientes insatisfechos produce hasta el 12% de clientes perdidos..." (Horovitz, 1991, p.22).

Un padre de familia carece de la posibilidad de probar el producto antes de adquirirlo. En otras pala-

bras, el hijo pasa por procesos a través de los cuales interioriza y asimila valores, conocimientos, hábitos, otros; pero no se puede ver como algo terminado, sino en constante crecimiento.

El consumo del servicio no depende sólo de la institución que lo presta, también el alumno y el padre de familia influyen directamente, ya que las expectativas

A diferencia de un producto, la calidad de un servicio resulta más visible; ya que por ejemplo, un cliente no ve si en su auto un tornillo esté vuelto, pero sí aprecia inmediatamente el buen o mal humor de una oficinista o una profesora.

de ambos deben encontrar eco en el centro educativo.

J. Carlson al respecto dice: "El verdadero éxito de una empresa radica en vender lo que el cliente quiere comprar" (material fotocopiado p.1). La pregunta entonces, sería ¿Qué es lo que el padre de familia quiere comprar? Formación, disciplina, ren-

dimiento académico, buenos profesores, servicios de comedor, biblioteca, fotocopiado, becas, computación planta física en buenas condiciones, buen trato entre otros.

La respuesta a lo que el padre de familia quiere para su hijo es lo que hará que éste elija determinada institución.

Sin embargo, se debe tener presente que el aumento en la prestación del servicio, conlleva el riesgo de que surjan diferencias respecto a la calidad del mismo. De ahí que la diferencia entre una institución educativa y otra; que presta los mismos servicios, radica en las personas que laboran en ese centro educativo, las cuales deben compartir la misión y marcar la diferencia, imprimiendo un sello de calidad a todo lo que hacen; teniendo presente que todos somos servidores de alguien, en nuestra vida profesional, en la comunidad y hasta en nuestra vida privada. Es lo que algunos llaman la Ley de vida social: dar alegría, ser generoso; y no la vieja cultura Taylorista en la que nadie se preocupaba más que por su propio trabajo, recurriendo con frecuencia a la expresión "A mí no me toca..."

Incrementar la satisfacción del cliente conlleva las siguientes acciones:

1. *Comprometer a todos en el proceso de mejora.*

2. *Poseer una visión a largo plazo.*
3. *Trabajar en forma cooperativa, donde yo gano y tú ganas.*
4. *Concebir al trabajador como ente pensante y no como mano de obra que cumple un horario.*
5. *El concepto de excelencia se manifiesta en el servicio eficiente que se da al cliente, y no en creer que somos los mejores.*
6. *Atender al cliente en forma inmediata, y brindarle toda nuestra atención.*
7. *Ser natural, demostrando cordialidad.*
8. *Hacer uso del sentido común para ofrecer alternativas de solución al cliente.*

Nuestras instituciones educativas requieren de gerentes que perciban el cambio y posean estrategias para enfrentarlo. El concepto de empresa educativa

es dejar de hacer un poco más de lo mismo, y trabajar en base a un planeamiento estratégico, donde todas las acciones respondan a la misión del colegio o escuela; y donde la visión del gerente trascienda lo cotidiano.

“Cuando el cliente percibe consistentemente la calidad en el servicio, se convierte en un cliente leal y satisfecho y esa lealtad se traduce en crecimiento y rentabilidad para la empresa” (Material fotocopiado p.5).

El padre de familia y la comunidad son los mejores divulgadores del servicio que presta una institución y eso se manifiesta en la cantidad de solicitudes de matrícula, el apoyo a las actividades intra y extra curriculares, la satisfacción de alumnos y profesores, otros.

También el gerente de una empresa educativa debe trabajar la calidad del servicio en función del bienestar de los empleados,

y procurar la logística de apoyo necesaria, de forma tal que el empleado satisfaga sus necesidades de autoestima, realización, y estímulo, ya que un empleado satisfecho proyecta seguridad al cliente y brinda un servicio de calidad en todo lo que hace.

“Educar en una nueva cultura implica el riesgo y el dolor de dejar lo conocido. Significa reconocer que las habilidades que nos llevaron a alcanzar las posiciones de privilegio que hoy detentamos, debe evolucionar hacia los nuevos estados del arte en cada tipo de quehacer en que estamos comprometidos” (Leñero, 1995 p.13).

El servicio al cliente debe evolucionar en las instituciones educativas, y pasar a ser parte importante en la consecución de las metas, ya que un colegio o una escuela refleja lo que son sus personas en el servicio que presta.

Bibliografía

Carlson, J. Condiciones para una oferta de calidad. (material fotocopiado, 1996)

Horowitz, Jacques. Gestión de la calidad del servicio. Mac, Graw Hill Interamericana, España, 1991.

Leñero, José. “Gerencia para el 2000” Revista Rumbo. IV edición.

Schneider, Benjamín y Bowen, Daniel. Los recursos humanos en la calidad del servicio. Deusto Business Review N° 57. Ediciones Deusto, 1993.

La autonomía de la persona y su importancia en la educación

José Abdulio Cordero Solano

Resumen

Documento expuesto por el autor en el Primer Conversatorio organizado por la Comisión Cátedra COLYPRO-UNESCO el día 27 de octubre de 1998 en Sala de Sesiones de COLYPRO.

Un día conversamos brevemente don Didier y yo, sobre la posibilidad de una charla sobre el tema de la autonomía. Dos o tres días después, él me dijo que yo la daría y casi acto seguido me fijó la fecha. Realmente la noticia escueta me sorprendió. Ni siquiera la asocié con la Cátedra "Colypro - Unesco", que sería inaugurada con un acto solemne en la Sala de Expresidentes de la Asamblea Legislativa. Pues aquí estoy, a las órdenes de ustedes para reflexionar, en común, sobre un asunto de importancia capital en el desarrollo de la persona y que se proyecta, además, en el desempeño de cualquier puesto en la vida y, de modo muy particular, en el de maestro. De tal manera, trataré sobre la autonomía en la persona y de cómo ésta se proyecta en su quehacer. Al tratarse de un foro de educadores, el enfoque preferente es hacia la educación, el educador y el educando.

La educación formal, tomada en serio, es un proceso en que intervienen, entre otros agentes, pero con carácter prominente, el maestro y el alumno, el educador y el educando. En la experiencia cotidiana de la enseñanza - aprendizaje, conducida sobre la base de una relación sana y estimulante, se realizan el maestro y el alumno. Es vano creer que el aprendizaje fluye en un solo sentido. La experiencia positiva, también cuando es negativa, repercute correspondientemente en ambos agentes de la relación. Es innegable la utilidad del instrumento didáctico, del equipo, del laboratorio, de la biblioteca, de la tecnología, de todo el apoyo técnico y administrativo. Pero el buen suceso de la educación escolar estriba, fundamentalmente, en la relación personal maestro - discípulo. Parodiando la sentencia evangélica, todo lo demás, por extraordinario que parezca, es una feliz añadidura. Desde los momentos del jardín de infantes hasta las horas intensas del estudio en la enseñanza superior, cualesquiera sean los niveles de avance en grados y postgrados, el encuentro del maestro y del discípulo resulta fecundo cuando ambos, de la mano, se hallan igualmente dispuestos a compartir las experiencias, los esfuerzos, los triunfos y, por supuesto, los fracasos. Pero en la formación de la personalidad integral del hombre descuellos la importancia de los primeros niveles educativos: la preescolar, la escuela primaria y secundaria o, dicho de un modo actualizado, los tres ciclos de la educación básica y el ciclo diversificado. En esos niveles de la educación formal,

máxime en una sociedad tan escolarizada como la nuestra, se genera el progreso individual de tantos niños y jóvenes, a la vez que cantidad de infantes y adolescentes abandonan las aulas y con ello ven truncado el camino hacia su consolidación como miembro productivo de la sociedad. Es necesario reconocer la responsabilidad personal del maestro y del profesor - sin excluir la que corresponde al hogar, a la sociedad y a las autoridades de la educación nacional - en la formación de personalidades sanas, plenamente realizadas, dueñas de sí mismas, que contribuyen al bienestar general de la nación. La Comisión autora del Informe a la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI, publicado en 1996 bajo el título: LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO, ha señalado que "los gobiernos de todos los países deben esforzarse por reafirmar la importancia del maestro de enseñanza básica y por mejorar sus calificaciones. Las medidas que hayan de adoptarse para contratar a los futuros maestros entre los estudiantes más motivados, para mejorar su formación y estimular a los mejores de ellos a aceptar los puestos más difíciles..." (p.168).

De los cuatro "pilares" escalonados de la educación destacados por la mencionada Comisión:

**Aprender a conocer.
Aprender a hacer.
Aprender a vivir juntos.
Aprender a ser,**

El último, prácticamente culminante y comprensivo de los tres precedentes, apunta a la formación plena del indivi-

duo, de la persona, sobre la base sólida de la autonomía. No se trata de esa figura de la ley, tan extendida a nuestras instituciones estatales descentralizadas. Si aludiré, más adelante, a una especie de autonomía sugerida por la Comisión de la UNESCO en aras de una función menos centralizada de la administración y de la gestión educativa. Prosiguiendo con el tema de la autonomía en el orden de los seres humano, yo diría que ella es como la mampostería del individuo, mejor dicho, de la persona. La autonomía es el resultado de un proceso de crecimiento interior, amasado con los ingredientes de la autoposesión, del autogobierno, de la autodeterminación, al influjo del conocimiento y, preponderantemente, de la voluntad.

En punto a la cuestión que ahora nos ocupa, creí mejor recurrir al pensamiento de Karol Wojtyła, quien realiza en su obra, persona y acción, un juicioso recorrido por los dominios filosóficos de autores antiguos, contemporáneos y modernos, en el curso de su investigación sobre la **experiencia del hombre**. Dispone holgadamente del amplio legado de filósofos, entre los que figuran: Kant, Sheller, Brentano, Hartman, Heidegger y Husserl; especialmente de éste último, maneja la reducción fenomenológica. A lo largo de su obra indaga la sustancia y los contornos de la persona humana individual. No se trata de una reelaboración del concepto universal del hombre. La persona, el ente individual concreto, vive la experiencia de sí misma, se aprecia, la aprecian los demás y se define gracias a la acción. "Para nosotros - dice el autor - la acción revela a la persona y miramos a la persona a través de su acción... La acción nos ofrece el mejor acceso para penetrar en la esencia intrínseca de la persona y nos permite conseguir el mayor grado posible de conocimiento de la persona." (Wojtyła, 1982, p.p.12-13). Seguidamente el autor explica el concepto de la

acción, por su dimensión moral: "la moralidad constituye su rango intrínseco y lo que se puede considerar como su perfil específico, algo que no se da en una actuación que presuponga un agente que no sea persona"(p.13).

Los estudios sucesivos y a la vez simultáneos del progreso en el desarrollo de la autodeterminación, vale decir, la autonomía, se estructuran con base en la dinámica de la acción. En el proceso interviene, la motivación (de mover), que se da en el acto de presentarse un objeto valioso a la voluntad. La volición siempre tiende hacia el valor. Las voliciones son muchas, pero viene el momento de la elección y, consiguientemente, el momento de la decisión. Advierte Wojtyła que "la elección y la decisión definen intrínsecamente la esencia de la volición, del 'quiero', especialmente en lo que se refiere a su atribución intencional a un objeto (quiero X o Y)" (p.148). El movimiento de la voluntad hacia ese valor es una volición. Ahora bien; nos dice el autor que "cuanto mayor sea el bien, mayor es su poder de atracción sobre la voluntad y por tanto, sobre la persona. El factor clave para-determinar la madurez y perfección de la persona es su consentimiento a ser atraída por valores positivos y auténticos, su sentimiento sin reservas a dejarse atraer y absorber por ellos"(p.149). Esto supone, en la base de ese dinamismo interior, el sustrato de la voluntad, del querer en general y del quiero en cada momento particular. "Lo que llamamos voluntad - agrega el autor - tiene que ver principalmente con la capacidad de decisión. En ella se incluye también la capacidad de suspender momentáneamente la volición para tomar una decisión. Por eso, la voluntad queda definitivamente incluida en la trascendencia vertical que está asociada al autogobier-

"la elección y la decisión definen intrínsecamente la esencia de la volición, del 'quiero', especialmente en lo que se refiere a su atribución intencional a un objeto (quiero X o Y)"

no (hecho diferente a la sola presentación de dos o más objetos o valores, lo que sería una trascendencia horizontal) y a la autoposesión como propiedades específicas de la estructura de la persona" (p.154). El término autoposesión (del verbo autoposeerse) implica la experiencia de la persona, de reconocerse suya, no ajena y de sentirse tal. Al darse la trascendencia vertical en la acción, la persona se autogobierna, adquiere autonomía. Estas acciones reflejas de la persona se deslizan sobre la pista de la libertad. Por ello advierte Wojtyła que "la existencia de la persona es idéntica a la existencia de un centro concreto de la libertad" (p.155). No ha de olvidarse, lo que reitera el autor, que "en las estructuras de autogobierno y de autoposesión se apoya la trascendencia que distingue a la persona que actúa, de un mero individuo" (p.164). El acto humano, es decir la acción, reviste la característica de "eficacia", lo que significa que, al actuar, "yo tengo la experiencia de mí mismo en cuanto agente responsable de esta forma concreta de dinamización de mí mismo en cuanto sujeto... Se trata de la forma del dinamismo humano en la que el propio hombre es el agente, es decir, es la causa consciente de su propia causalidad; es la forma a que nos referimos con la expresión **-el hombre actúa-**" (p.82).

A la autodeterminación, fundamento de la autonomía, no se accede sin esfuerzo y, por lo mismo, sin méritos. Es que se da un forcejío dialéctico entre los elementos inferiores del cuerpo psicosomático y aquellos que predominan en los tejidos superiores de la personalidad. La evolución incesante

hacia los momentos y formas mejores de la experiencia personal se produce a base de la acción interior, esa misma a la que se refiere Wojtyła en su libro mencionado. Se da en ciclos dialécticos cuyas síntesis sucesivas tienden o deben tender a una elevación continua. Nuestro autor escribe: "Aunque la autodeterminación es adecuada y hasta natural a la persona, se da en el hombre una cierta tensión entre su voluntad en cuanto a facultad de autodeterminación - la capacidad

Estas acciones reflejas de la persona se deslizan sobre la pista de la libertad. Por ello advierte Wojtyła que "la existencia de la persona es idéntica a la existencia de un centro concreto de la libertad" (p.155).

de elección y decisión deliberadas - y, por otra parte, su potencialidad corporal, su emotividad e impulsos. La experiencia nos dice que es en esta tensión, más que en la simple y dura autodeterminación, donde se encuentra el puesto del hombre. Sólo desde la perspectiva de esta tensión podemos ver la naturaleza compleja del dinamismo de la persona."

Antes de continuar, debo advertir que Karol Wojtyła no se propone

en su obra establecer los métodos para trabajar en la formación de una personalidad cincelada en la acción. Más bien se trata de una explicación exhaustiva de la estructura de la persona y de su irrenunciable dinamismo. Es una investigación antropológica. Hay que admitir que la tarea de estimular por los medios diversos una estructura sólida de la persona, corresponde, en primer lugar, a su entorno humano educativo en que figuran, primero el hogar, los padres y, en segundo lugar, los educadores, mientras el niño y el adolescente transiten por la escuela, bajo la responsabilidad de los educadores. De ahí que sea tan pertinente el llamado de la comisión de la UNESCO que redactó LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO, "para que las autoridades de los Estados miembros de la Organización, seleccionen y capaciten apropiadamente a los docentes, de modo especial, a los que se destinen al trabajo en los ciclos de la enseñanza básica..." Porque si a cargo principalmente suyo corre la formación de los niños y de los jóvenes, ellos, los docentes, han de poseer las calidades suficientes para cumplir su delicada misión. No podrían orientar a sus pupilos hacia la constitución gradual de su autonomía, si ellos mismos, los educadores, no la poseen. En consecuencia, los estímulos que de buena fe administra el educador para reforzar el desarrollo de la persona, en la práctica muchas veces lo obstaculizan. Así como la escuela es agencia eficaz del progreso individual y social de los estudiantes, suele también deparar frustraciones y fracasos. He ahí la necesidad de reclutar, para el ejercicio de la docencia, a quienes muestren una tesitura personal proctiva al trato res-

puestas elusivas que ofrecieron algunos de los profesionales de la educación aludidos. En la formación de maestros y profesores el saber holgado sobre las disciplinas académicas es muy importante. Pero más aún lo es el dominio del conocimiento filosófico, pedagógico y psicológico, sin perjuicio alguno de la metodología. Lo cierto es que en la práctica se abusó del énfasis en los métodos en boga, con exclusión de los otros y hasta parece haberse identificado al educador con un diestro en el manejo de los métodos de moda. El qué y el cómo, de la enseñanza son de presencia indiscutible en la formación docente, sin exclusividades. Si volvemos la mirada al educando, debemos convenir en lo siguiente: poco valen los conocimientos de orden académico para quien no aprendió la administración de su propia vida. no la siente como valiosa y hasta, por ello mismo, en circunstancias dadas, podría terminar con ella.

El trabajo del docente - advierte la Comisión de la UNESCO- "no consiste tan sólo en transmitir información. Ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución - la del problema - y otros interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía" La aplicación del conocimiento sólo es productiva para el mismo sujeto y para la sociedad, cuando procede de una persona equilibrada, dueña de sí, que conoce muy bien sus fuerzas y sus debilidades y sabe penetrar en las situa-

ciones ajenas para contribuir a superarlas; en suma, de una persona que goza de su autonomía. No hay que dejar de lado el hecho de que, siendo la persona un ente único, idéntico sólo a sí mismo, tal como debe entenderse para no errar en su tratamiento, se desenvuelve junto a los demás, junto a los otros. Su medio, en su consecuencia, es social. La persona en acción se identifica a sí misma y la identifican los demás, precisamente por la acción que tiene eficacia, esto es, que surge de la libertad y como tal, es reconocida por el sujeto como suya. Estas acciones trascienden la persona y tienden a constituir el nexo con los otros. Son las que entran en el juego de la relación social y que para Wojtyla constituyen la cooperación. Al ocurrir la cooperación, la persona, dotada de autodeterminación, de autogobierno, de autonomía, no pierde esos atributos sino que los consolida. En las proximidades del siglo XXI, ante la expectativa de las novedades, de la celeridad de los cambios generados por la Tecnología y la marcha inminente de la globalización, se habla de la necesidad de agilizar y diversificar la formación de los jóvenes. Con ello se dispondrán mejor para responder con eficiencia a las demandas de un mercado laboral especializado y exigente. No hay que olvidar que la llamada globalización apunta sobre todo al desarrollo de la producción, del mercado y consiguientemente de la riqueza. La preocupación es justificada y no hay tiempo que perder. Pero en esa maratónica de la acción podría olvidarse que los jóvenes, además de prepararse para realizar un determinado trabajo en la fábrica o en la empresa, durante un tiempo prolongado, deben estar capacitados para sumir funciones nuevas y dife-

rentes; esto supone una aptitud para la adaptación a situaciones diversas. En tales circunstancias, resulta más urgente fortalecer su identidad personal, el núcleo de su autodeterminación, para neutralizar los efectos disociadores de la personalidad que conlleva una situación tal. En La Educación encierra un tesoro leemos: "Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida"(p.106) Luego transcribe un texto del documento "Aprender a ser", Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (1972), publicada en 1987 (p.31): "... el riesgo de alienación de su personalidad, implícito en las formas obsesivas de la propaganda y de la publicidad, en el conformismo de los comportamientos que pueden ser impuestos desde el exterior, en detrimento de las necesidades auténticas y de la identidad intelectual y afectiva de cada cual"(p.107)

Podría compararse la tarea del educador, de formar integralmente al hombre, con la del joyero que sabe montar la pedrería sobre un pieza de oro de buena ley, un anillo, por ejemplo. La base de la montadura le da sustentación y relevancia a la esmeralda, al rubí, al diamante, y contribuye a que toda la pieza luzca su propio valor estético. El educador es un orfebre, un joyero de la persona; sólo que su producto difiere de la pieza del artesano, del artista, en que la entidad personal que sale de las manos del maestro, lo trasciende multiplicándose en

cada contacto de sus discípulos con los demás. Con el objeto de alumbrar un tanto la senda preparatoria de los docentes, sugiere la Comisión que se haga "participar a los docentes en las decisiones relativas a la educación... La elaboración de los programas escolares y del material pedagógico debería hacerse con la participación de los docentes en ejercicio --- Igualmente el sistema de administración escolar, de inspección y de evaluación del personal docente ganará mucho, si éste participa en el proceso de decisión" (p.175). Obsérvese que todo el discurso de la comisión, en punto a la preparación del docente, a la formación del alumno, al estímulo a los directores de instituciones educativas, a la participación de los padres y de la comunidad en la faena de la educación, todo confluye en el robustecimiento de la autonomía. Reparemos en el énfasis que pone en una forma de autonomía de la institución docente que se dirige precisamente al estímulo de las iniciativas, al vuelo indispensable de la creatividad, al desarrollo de un marco de acción nuevo en el que se podría cultivar la más sana competencia interinstitucional. Así se irá dibujando la imagen distintiva de cada establecimiento docente. Todo ello revolucionaría el estilo de administración educativa estereotipada que fabrica igualdades absurdas y penaliza el fomento de las diferencias. Leamos pues otros párrafos del documento varias veces citado en la presente disertación: "La autonomía de los establecimientos de enseñanza constituye un factor esencial del desarrollo de las iniciativas en el plano local, ya que permite una mejor colegiabilidad en la labor de los docentes... Además, la autonomía de los esta-

blecimientos estimula fuertemente la innovación... el éxito de las innovaciones depende en lo esencial de las condiciones locales. Así, lo importante parece ser generalizar la capacidad de innovar más bien que las innovaciones mismas. La Comisión es pues favorable a una amplia descentralización de los sistemas educativos, sobre la base de la autonomía de los establecimientos y de una participación efectiva de los agentes locales" (pp184-185). Esta es la idea general.

La fuente de la autonomía radica en la persona, en su dominio interior, pero por su natural dinamismo, trasciende, se objetiva y fecunda las obras, las instituciones. Debe interpretarse como la capacidad dinámica, lo que quiere decir, en acción, que redundando en la independencia, o sea, la autodependencia. Esto no significa, en modo alguno, el aislamiento del medio humano y social, ni la indiferencia ante el pensamiento, el sentimiento y las inquietudes de los demás. Todo lo contrario: ante el criterio, el gusto, el juicio de los semejantes e incluso los mandatos de la autoridad, implica una actitud abierta, receptiva, sincera, analítica, respetuosa, sin ficción alguna, que permite al sujeto deliberar internamente, consentir o disentir para elegir y decidir según lo procedente. Todo esto sucede previo a la adopción de un comportamiento adecuado a los requerimientos de la situación. La autonomía, generada por la autodeterminación es una impronta de la libertad, de las voliciones sucesivas. Por ello no es algo estático sino dinámico que evoluciona y se enriquece con las experiencias, valga decir, con las acciones. Quien esté proveído de es-

tos recursos es, en el más estricto sentido del término, una persona. Por ello ésta nunca será de manejo fácil por movimientos de masa, por sus líderes, pues su tesitura no es de masa. Sabrá interpretar y valorar directrices de acción y mensajes de mando recibidos del superior. Sabrá emitirlos cuando le corresponda por su función, observando siempre las normas de consideración a subalternos. Sirva esta oportunidad para evocar situaciones vividas durante mi prolongado ejercicio administrativo como Director del Liceo de Costa Rica, en tiempos ya bienidos. Durante los primeros años, los directores de colegio del país éramos pocos y nos reuníamos periódicamente en: el Liceo de Heredia, el Colegio de San Luis Gonzaga, el Instituto de Alajuela, el Colegio Superior de Señoritas, el Liceo Napoleón Quesada, el Liceo de Costa Rica, el Liceo Anastasio Alfaro, el Liceo Monseñor Odio, el Liceo Luis Dobles Segreda y el Colegio Monseñor Sanabria. Después fueron creándose más colegios, tanto en el Valle Central como en el resto del país. Lo que aquí me interesa destacar es que cuando éramos menos, algunos de larga experiencia, la comunicación entre todos era constante; cada uno tenía su criterio sobre los problemas que se presentaban. Deliberábamos, siempre con la presencia del Director General de Segunda Enseñanza y muy frecuentemente con la del Ministro de Educación- Se vivía un ambiente de confianza, de solidaridad y de muy alto respeto. La política del Ministerio, incluyendo las circulares que se recibían con instrucciones superiores, se analizaban, se discutían con las mismas autoridades emisoras y se llegaba a un consenso del que participan también los jefes. La Dirección

de un colegio era objeto de respeto calificado por parte del Ministro y, por consiguiente, de sus subalternos inmediatos. Con la extensión vertiginosa de la educación secundaria creció el número de directores y fue disipándose el calor que antaño envolvía la relación personal y funcional de todos. Fue apareciendo poco a poco la conformación de grupos que buscaban el acceso privilegiado al ámbito superior de la jerarquía y del propio Ministro, objetivo que a la postre iban logrando. En oportunidades la Autoridad se sirvió de ellos para promover la introducción de planes y de proyectos que carecían de la aceptación general de los directores. Aquella especie de autonomía que funcionaba en las personas que dirigían los colegios, proyectada a las instituciones, se fue erosionando con los años, dando un lugar a un régimen de autoridad con líneas de flujo vertical sólo en sentido descendente. Más tarde vino la regionalización pero el modelo nacional pasó prácticamente sin cambio, al ámbito de la región. El espíritu, si así se puede llamar, continuó siendo el mismo. Esa ha sido la historia de un sistema de autonomía emanado de la espontaneidad, muerto y sepultado en el lapso final del último medio siglo.

Una manera muy socorrida en los andares administrativos de la educación costarricense, ha consistido en la función preferentemente fiscalizadora y regañona de los inspectores. Ellos han sido, con harta frecuencia, el cuerpo de policía que pone orden, que transmite administraciones, que entrega y recoge formularios. Cuando esto es un poco así el Director trata de acomodarse para no salir mal librado y en oportunidades calca el modelo y lo

entroniza en su establecimiento. Gran parte del tiempo más precioso del curso lectivo debe dedicarlo el Director y su cuerpo de profesores, a leer circulares y a llenar formularios. El cuerpo de supervisión gasta su tiempo y su energía en velar porque en las instituciones de su jurisdicción se cumpla exacta y puntualmente con dicho cometido.

Sobre una gestión más inteligente y productiva de la educación, volvamos al Informe de la Comisión de

En oportunidades la Autoridad se sirvió de ellos para promover la introducción de planes y de proyectos que carecían de la aceptación general de los directores.

la UNESCO, para leer: "Un buen administrador capaz de organizar un correcto trabajo de equipo y con reputación de persona competente y abierta, logra a menudo introducir en su establecimiento mejoras cualitativas importantes... Los directores de establecimiento deben tener mayor poder de decisión y de gratificaciones que recompensen el buen ejercicio de sus delicadas responsabilidades"(Informe, p174).

Aunque en las declaraciones oficiales se ha pregonado la "desconcentración", en la práctica se ha resistido a ella, desde las estructuras altas; se ha dado una actitud reticente a la real apertura descentralizada de la administración y de la gestión educativa costarricense. La práctica inveterada de un centralismo administrativo en materia de educación, que data de la Reforma de don Mauro Fernández, ha calado tan hondo, hasta producir la inercia del estilo, generatriz de la resistencia al cambio. Esto va en perjuicio de la participación y, en última instancia, del fomento de la autonomía. El mismo fenómeno se aprecia en otras naciones del mundo, especialmente en las regiones menos desarrolladas.

Refiriéndose al mal suceso que han tenido las reformas educativas, particularmente en América Latina, la Comisión de la UNESCO, en su informe, nos dice: "En la mayoría de los casos éstas -las reformas se deciden en los ministerios centrales, sin verdadera consulta con los distintos agentes y sin evaluación de los resultados-. Hay una serie de argumentos a favor de una transferencia de responsabilidades al nivel regional o local, en particular, si se quiere mejorar la calidad de la toma de decisiones, elevar el sentido de la responsabilidad de los individuos y las colectividades y, en general, estimular la innovación y la participación de todos." (La Educación encierra un Tesoro, p.173) Y agrega más abajo: "...deben reunirse las condiciones para que se establezca una mejor cooperación en el plano local entre los docentes, los padres y el público en general," ¿Qué se lograría en último término, entre otros muchos efectos positivos, con la adopción decidida de estas reco-

“en las estructuras de autogobierno y de autoposesión se apoya la trascendencia que distingue a la persona que actúa, de un mereo individuo”

mendaciones? La apertura a la participación. Dicha apertura, por sí misma, fortalecería la autonomía de los participantes y estimularía en ellos el interés por la educación y, consecuentemente, el espíritu de la innovación. Sólo permitiendo al Director y a su equipo de administradores y docentes actuar en un aire de autonomía, podría surgir en ellos al iniciativa y despuntar la originalidad ya sin las amarras que inhiben la competencia. La experiencia nos dice que si no se le da la oportunidad de actuar creativamente y sólo debe hacer estrictamente lo que se le ordena, es muy difícil que la persona exhiba sus capacidades; antes bien, éstas pueden pasar inadvertidas ante los demás y ante sí misma (la persona), en grave detrimento de su progreso y de su autoestima. En definitiva, con todo lo negativo que implica una situación tal, la sociedad recibe los daños finales en dos extremos: pierde el valioso concurso de tantos individuos que en un medio propicio habrían podido descollar y no lo hicieron. Por otra parte, se condena a sí misma a sufrir el castigo impuesto por el número creciente de seres humanos fracasados que suelen mantener en vilo a la población.

La Comisión de la UNESCO maneja el concepto de participación, en el sentido que comúnmente se conoce. Esta participación, en el contexto, viene como efecto de la apertura, de la permisión por parte del sistema educativo, del ingreso de la iniciativa local incluso a la toma de las decisiones. Wojtyla advierte, en el capítulo final de la obra que vengo mencionando, al utilizar el concepto de intersubjetividad desarrollado por E. Husserl, que “la persona en acción, dada la trascendencia de esa acción eficaz, actúa con los otros, en la situación social que implica su misma naturaleza. En el planteamiento adoptado

en este estudio, es la acción la que sirve como fuente fundamental para el conocimiento del hombre en cuanto persona. Como de hecho el hombre actúa ‘junto con otros’, es también necesario extender sobre esa misma base nuestro conocimiento del hombre en su ‘intersubjetividad’. De esta manera, en lugar de la ‘intersubjetividad’ en cuanto a categoría puramente cognoscitiva, hemos introducido la “participación”. Tenemos así al hombre, que, al actuar “junto con otros”, es decir, participando, descubre una nueva dimensión de sí mismo en cuanto persona” (nota del autor al pie de la p.305). Quiere decir que el dinamismo interior de la persona sale de ella, la trasciende, se objetiva en el comportamiento junto a los otros y deja su huella en la persona enriqueciéndola. La persona tiene la necesidad de trascender, necesidad que halla su satisfacción en el momento de la participación. De ahí que felizmente se pueda conjugar el planteamiento antropológico de Wojtyla con el desideratum formulado por la Comisión presidida por Jacques Delors.

Como puede ahora colegirse, el tema de la autonomía de la persona es tan amplio y tiene implicaciones y proyecciones en la vida de los seres humanos, de la sociedad en su conjunto y en el suceso cotidiano de las instituciones, que no se puede abarcar en una exposición breve como esta. Es obvio que la he orientado hacia la educación, por tratarse del interés que aquí nos une. Soy consciente de que sólo habré podido satisfacer, en algún grado mínimo y a modo de motivación, las expectativas de un auditorio tan calificado. Muy agradecido con la oportunidad que me han dado los directores de la Cátedra Colopro-Unesco de compartir con ustedes algunas ideas e inquietudes sobre el tema de la autonomía de la persona.

¡Actualícese profesionalmente!

Adquiera y lea los siguientes libros, a la venta en COLYPRO

La verdad sobre el déficit atencional

De Éthel Pazos Jiménez

En Costa Rica hay poca información del Déficit Atencional y aquella con que se cuenta ha estado orientada, más bien, hacia el factor clínico. Por eso, ésta se convierte en la primera obra con una perspectiva didáctica. La autora plantea un nuevo enfoque y demuestra que los individuos con Déficit Atencional sólo constituyen un tipo de estudiante con otro ritmo y otro estilo para aprender pero que, en su mayoría, tienen igual capacidad para adquirir conocimientos que los demás; además, cuentan con una serie de ventajas tales como: mayor creatividad, mayor capacidad de trabajo, mayor osadía para enfrentar retos y mayor potencialidad para el liderazgo, acompañados usualmente por gran dinamismo y espontaneidad.

Este libro constituye un manual práctico, de lenguaje directo y sencillo, que describe y analiza, con juicio crítico, las diferentes facetas de una condición la cual suele convertirse en un conflicto, que afecta al estudiante en su entorno escolar, familiar y social. Se trata de un importante instrumento para aprender

y ayudar a quienes presenten esta característica. Esta concepción de la temática tiene la virtud de que echa por tierra los prejuicios y estigmas en su contra y concibe la situación como una condición inherente a un grupo humano, el cual debe ser reconocido, orientado y estimulado para lograr su éxito académico.

Este libro está referido al manejo adecuado del estudiante con Déficit Atencional y el tipo de adecuaciones, tanto curriculares como ambiente, que se deben aplicar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para obtener buenos resultados. Sin embargo, aclara que éstas no deben confundirse ni ir en detrimento de la calidad académica o el "facilismo" sino hacia la mediación pedagógica. Por consiguiente, deja claro que el manejo correcto de la situación con este tipo de estudiante requiere conocimiento y formación, por parte de la familia y los docentes. Por lo expuesto, este libro es de suma utilidad tanto para los padres de familia, como para los educadores y toda persona interesada en adquirir conocimientos acerca del Déficit Atencional, para comprender y orientar mejor la situación.

Presentación elaboración por el Lic. William Bogantes Vargas

Trabajo y Convivencia un Ensayo de Ética Profesional

De Carlos Molina Jiménez

Un Ensayo de Ética Profesional, de Carlos Molina Jiménez debería de ser lectura obligatoria para toda persona y de manera especial para el educador. Sin ser un tratado de ética, la obra plantea con sencillez y claridad orientaciones éticas y morales desde las cuales analiza posteriormente las relaciones del profesional con el colega, con el usuario de sus servicios, con la jefatura y con el gremio, entre otros.

El estilo del autor lleva al lector a sentirse incerto en el asunto. Quizá, la pertinencia de ambos a una cultura similar, hace que el lector se sienta sujeto protagónico del discurso; aspecto que motiva y aviva la lectura. Una muestra de esto es la descripción que hace de la relación del profesional con su colega.

El colega, dice Molina, es una persona con quien podemos desarrollar "Una comunicación privilegiada, pues con él se comparte una misma semántica y procesos concordantes de acción y conceptualización". No obstante, y por efectos de los servicios que ofrecen, ambos se excluyen o se hacen desplazados el uno al otro. Finalmente, afirma Molina, la relación entre colegas genera rangos de conducta que van desde la cooperación al contubernio y de la competencia a la enemistad.

El libro es una fuente para reflexiones y una oportunidad para valorar nuestro modo de ser profesional. No se puede postergar su lectura.

Dr. Didier Ramírez Chacón

Coordinador Académico, COLYPRO

Educación, constructivismo y ética

Autores:

Adriano Rodríguez Ruiz

Lic. Mario Hidalgo G., director de Estudios Introdutoria a la Universidad Nacional, en su presentación de este libro señala entre otros aspectos.

Luzia Marta Bellini

Hoy al leer este libro interpreto que, para Adriano y Marta, el camino del conocimiento está poblado de paradojas y el intento de resolverlas es una aventura intelectual asentada en variadas experiencias pedagógicas y un constante reflexionar y debatir. Porque si algo caracteriza a los académicos que conocí a través de Marta y Adriano, fue su ilimitado interés por reflexionar, debatir y conocer. En particular su genuino interés por el fenómeno educativo costarricense y centroamericano.

1. La primera paradoja que los autores resuelven es la confrontación entre el mecanicismo que transmite conocimientos y el constructivismo. Es una relación irreductible a favor de este último. A la interrogante acerca de la posibilidad de existencia, en un espacio educacional, del constructivismo y el mecanicismo, la respuesta es un tajante no, por incompatibles y excluyentes. La razón de que el mecanicismo, basado en la transmisión de conocimientos "ha tenido resultados frustrantes, evidenciando la necesidad del cambio de orientación epistemológica",

convirtiendo a la escuela en una prisionera de formas conductuales, como el aprendizaje por repeticiones sucesivas, la uniformidad o estandarización, cuya conclusión es la formación de alumnos ganadores y perdedores, alumnos estrella y su contraparte el excluido, según la caracterización de los autores.

La mera transmisión de conocimientos, adversa a la innovación, vive una situación similar a la del dinosaurio, el cual, a pesar de su fuerza descomunal, queda prisionero de ciertas formas de confrontamiento y desaparece. Incapaz de adaptarse y de inventar nuevas formas de sobrevivencia, como el dinosaurio, la escuela y generalizo a todo el sistema educativo debe adaptarse creando una manera para responder

2. Al desafío actual: "formar personas que funcionen cognitivamente, con eficiencia, en situaciones de cambios radicales."

Formar personas que funcionen cognitivamente implica resolver una segunda paradoja cual es la que se impone la necesidad "de la formación de aprendizajes competentes, esto es, el amor por el conocimiento, expresado por la curiosidad infantil, no puede continuar siendo dechada por la escuela". Esta paradoja corresponde a la dualidad existente entre lo afectivo y lo cognitivo que dice más o menos así: aquello que se ama, se aprende mejor, se interioriza radicalmente, en la raíz, del ser cognoscitivo.

3. La tercera paradoja se relaciona con la dualidad de lo autónomo versus lo heterónomo.

Es la dialéctica entre una educación concebida "como instancia reguladora. (Y), uniformizante" cuya premisa empirista es de "que el medio es determinante del individuo", versus con los iguales cuyo objetivo es "hacer de la autonomía moral e intelectual objetivos prioritarios" en donde la "democracia, felicidad, autonomía y libertad se combinen para una sociedad, no a través de la acción de la sociedad sobre él. Desde este punto de vista, se propone una educación para el desarrollo en vez de una educación para ser estrella y ganador.

La visión constructivista favorece la construcción de conocimientos, es decir, un proceso "por el cual el sujeto mejora sus nociones, perfecciona la forma de explicar, o sea, el modo como él se aproxima al llamado conocimiento científico".

4. Anoto una cuarta y última paradoja: el versus entre lo innato y lo adquirido. Lo innato es "apenas el funcionamiento de la inteligencia", a lo que la visión piagetiana opone los conocimientos productos de "una estructuración debida a la actividad del sujeto" pues considera que "el pensamiento es una forma de acción que no para de diferenciarse, organizarse y perfeccionar su funcionamiento durante todo su desarrollo genético".

Actualización profesional

